

Instituto Politécnico de Viseu

Escola Superior de Educação de Viseu

Sabrina Raquel Alves Pereira

As repercussões da utilização da LGP
em contexto de Educação Pré-Escolar
com crianças ouvintes



Viseu, 21 de dezembro de 2018

Sabrina Raquel Alves Pereira

As repercussões da utilização da LGP
em contexto de Educação Pré-Escolar
com crianças ouvintes

Relatório Final de estágio

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do
Ensino Básico

Trabalho realizado sob a orientação da
Professora Doutora Ana Isabel Silva

Viseu, 21 de dezembro de 2018





INSTITUTO POLITÉCNICO DE VISEU

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE VISEU

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE CIENTÍFICA

Sabrina Raquel Alves Pereira, n.º 10415 do curso Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, declara sob compromisso de honra, que o Relatório Final de Estágio é inédito e foi especialmente escrito para este efeito.

Viseu, 21 de dezembro de 2018

A aluna, _____

modQ*sac.27

Agradecimentos

Sendo que um percurso como este não se realiza de forma individual, por todo o apoio que necessita de outros intervenientes, revela-se crucial agradecer a todos os intervenientes que me auxiliaram ao longo desta etapa e que ficarão certamente tão felizes quanto eu, no momento da sua conclusão.

Em primeiro lugar, quero agradecer à minha orientadora, doutora Ana Isabel Silva, por todo o conhecimento partilhado, confiança no meu trabalho e essencialmente por todo o carinho, paciência e compreensão demonstrados ao longo desta caminhada, tornando-a muito mais agradável.

A todos os professores que me inspiraram ao longo deste percurso essencialmente aos meus supervisores de estágio e ainda às orientadoras cooperantes com quem tive o prazer de aprender imenso. Obrigada especialmente à professora Maria Figueiredo por todos os ensinamentos inspiradores e à educadora Conceição Neto por educar com o coração e ser um exemplo a seguir.

À professora de LGP, Susete Ornelas, pela disponibilidade e amabilidade demonstradas no desenvolvimento deste trabalho

Um agradecimento a todas as crianças do mundo, por serem uma inspiração diária, pois sem elas nada disto faria sentido.

Às minhas colegas de casa e amigas Diana Couto e Andreia Silva porque foram um apoio decisivo durante estes dois anos, confortando-me em todos os finais de dia.

À minha amiga Maria João Vasconcelos, pelo apoio imprescindível que me concedeu ao longo desta investigação e a todos os meus amigos pelo carinho, paciência e preocupação demonstrada, acreditando que tudo iria correr bem. Obrigada Alexandra Machado, Natalina Santana, Michele Vieira, Vítor Queirós e Roberto Martins.

Ao Rui Diogo, por todas as palavras de incentivo nestes últimos meses e por estar sempre ao meu lado.

Aos meus irmãos por serem a minha maior motivação.

E, por fim, sendo o lugar onde tudo começa, um agradecimento especial aos meus pais, por me ajudarem a tornar este sonho numa realidade. Obrigada pelos valores que me transmitiram, por acreditarem sempre em mim e por serem os principais responsáveis por aquilo que sou hoje.

Resumo

O presente Relatório Final de Estágio encontra-se dividido em duas partes fundamentais. Na primeira parte, realiza-se uma análise reflexiva sobre o percurso na Prática de Ensino Supervisionada I e II, evidenciando as aprendizagens e os progressos. Neste dos dois contextos – 1.º CEB e EPE – analisam-se as experiências, tendo em conta os aspetos comuns e divergentes entre ambos, levando à construção de conhecimento.

A segunda parte diz respeito ao estudo realizado em contexto de Educação Pré-Escolar, com dois grupos de crianças a frequentar diferentes estabelecimentos educativos, no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada (PES). Através deste estudo, pretendeu-se compreender se a utilização da LGP em contexto de EPE com crianças ouvintes tem repercussões no seu envolvimento e na compreensão global de histórias. Este estudo é de natureza qualitativa tendo como referencial metodológico o estudo descritivo, agregando várias etapas. Na primeira descreve-se o envolvimento das crianças no momento do conto da história em LGP e com suporte visual, utilizando uma escala de observação do Manual de *Desenvolvendo a qualidade em parcerias* (2009). Durante estes momentos, observaram-se três crianças em cada grupo, de diferentes níveis etários, analisando os seus comportamentos, tendo em consideração os indicadores essenciais para a compreensão dos resultados. Para além do envolvimento, pretendeu-se analisar a presença de marcadores de interferência da LGP na compreensão global da história. Para tal, propôs-se a todas as crianças a realização de um desenho sobre a história e a algumas o reconto da mesma. Através dos registos no diário de bordo, percecionámos os conhecimentos das crianças sobre a LGP numa fase inicial. Mais tarde, registámos as implicações que o conto da história em LGP teve nas crianças. Por fim, a entrevista realizada à educadora de infância permitiu compreender a importância que ela concede à literatura para a infância e a sua perspetiva em relação à utilização da LGP na EPE.

Palavras Chave: Prática de Ensino Supervisionada; Literatura para a Infância; Língua Gestual Portuguesa; Literacia.

Abstract

This final internship report is divided into two fundamental parts. In the first part, a reflexive analysis is performed on the course in Supervised Teaching Practice I and II, evidencing the learning and the progress. In these two contexts - Primary Education and Pre-School Education - the experiences were analyzed, taking into account the common and divergent aspects between both, leading to the construction of knowledge.

The second part concerns the study carried out in the context of Pre-School Education with two groups of children attending different educational establishments, within the scope of the Supervised Teaching Practice (STP).

This study intends to understand if the use of Portuguese Sign Language (PSL) in the context of pre-school education with hearing children has repercussions on their involvement and the global understanding of stories.

This is a qualitative research study, which followed a descriptive methodology with several stages.

The first describes the involvement of children at the time of storytelling in PSL and with visual support, using an observation scale from the Developing Quality in Partnerships Handbook (2009). During these moments, the researcher observed three children in each group with different ages, analyzing their behavior and taking into account essential indicators for understanding the results. In addition to the involvement, it was intended to analyze the presence of PSL interference markers in the global comprehension of the history. To this end, it was proposed to all children performing a design on the history and the retelling some of it. Through the records in the logbook, we noticed the children's knowledge about PSL at an early stage. Later, we noted the implications in storytelling with PSL had on children. Finally, the interview to the kindergarten teacher made it possible to understand the importance she attaches to the literature for childhood and her perspective regarding the use of PSL in Pre-school Education.

Key words: Supervised Teaching Practice; Literature for Childhood; Portuguese Sign Language; Literacy

Índice Geral

Agradecimentos	i
Resumo	ii
Abstract	iii
INTRODUÇÃO GERAL	12
PARTE I – REFLEXÃO CRÍTICA SOBRE AS PRÁTICAS EM CONTEXTO	14
1. CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA.....	16
1.1. 1.º Ciclo do Ensino Básico	16
1.2. Educação Pré-Escolar	17
2. APRECIÇÃO CRÍTICA DAS COMPETÊNCIAS DESENVOLVIDAS.....	18
2.1. 1.º Ciclo do Ensino Básico	19
2.2. Educação Pré-Escolar	25
3. SÍNTESE GLOBAL DA REFLEXÃO.....	36
PARTE II – TRABALHO DE INVESTIGAÇÃO	38
INTRODUÇÃO	39
1. REVISÃO DA LITERATURA	40
1.1. Literatura para a infância e EPE.....	40
1.2. Géneros literários.....	46
1.3. Literatura para a Infância e Língua Gestual Portuguesa	51
1.4. Literacia e Língua Gestual Portuguesa	56
2. METODOLOGIA	59
2.1. Tipo de Investigação.....	59
2.2. Participantes	60
2.3. Instrumentos de Recolha de dados e Procedimentos adotados.....	61
2.4. Tratamento dos dados	62
3. ANÁLISE DOS DADOS	64
3.1. Análise das Fichas de Observação do Envolvimento das Crianças	64
3.2. Análise das anotações do diário de bordo.....	67
3.3. Análise do Diário de Bordo do grupo A	68
3.4. Análise do Diário de Bordo do grupo B	69
3.5. Análise do reconto da história “O Passeio da Dona Rosa”	70

3.6. Análise dos desenhos das crianças	73
4. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	80
CONCLUSÃO GERAL	85
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	88

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo A - Capa do álbum narrativo “O passeio da Dona Rosa”	94
Anexo B - Inquérito por entrevista	94
Anexo C - Fichas de Observação do Envolvimento da Criança: Grupo A	104
Anexo D - Fichas de Observação do Envolvimento da Criança: Grupo B	107
Anexo E - Diário de Bordo: Grupo A	110
Anexo F - Diário de Bordo: Grupo B	111
Anexo G – Reconto da história “O Passeio da Dona Rosa”: Grupo A	112
Anexo H – Reconto da história “O Passeio da Dona Rosa”: Grupo A	113

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Tipos de leitor-modelo (adaptado de Azevedo 2006).....	45
Figura 2 - Exemplo de correlação entre os resultados do Carlos.....	84

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Níveis de envolvimento do grupo A e B nos dois momentos.....	64
Gráfico 2 - Envolvimento do grupo A nos dois momentos.	65
Gráfico 3 - Envolvimento do grupo B nos dois momentos.	66
Gráfico 4 – Desenhos sobre a história.....	74
Gráfico 5 - Distribuição dos desenhos do grupo A pela faixa etária.....	75
Gráfico 6 - Distribuição dos desenhos do grupo B pela faixa etária.....	76

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1- Distribuição das crianças por idade e sexo – Grupo A.60

Tabela 2- Distribuição das crianças por idade e sexo – Grupo B.60

Tabela 3 - Síntese sobre o reconto da história “O passeio da dona rosa” - Grupo A...71

Tabela 4 - Síntese sobre o reconto da história “O Passeio da Dona Rosa” - Grupo B.72

Lista de acrónimos e siglas

CEB – Ciclo de Ensino Básico

DQP – Desenvolvendo Qualidade em Parcerias

EPE – Educação Pré-Escolar

ESEV- Escola Superior de Educação de Viseu

LGP – Língua Gestual Portuguesa

LP – Língua Portuguesa

MEM – Movimento da Escola Moderna

NEE – Necessidades Educativas Especiais

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escola

PES – Prática de Ensino Supervisionada

Introdução Geral

O presente Relatório Final de Estágio foi concebido no âmbito do Mestrado de Educação Pré-Escolar (EPE) e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) frequentado na Escola Superior de Educação de Viseu (ESEV). Este mestrado habilita-nos profissionalmente para a Educação de Infância e Ensino do 1.º CEB. Neste sentido, durante os dois anos de mestrado, frequentámos unidades curriculares no âmbito de formação de professores, de entre as quais, salientamos as de Prática de Ensino Supervisionada (PES) no 1.º CEB e as PES na Educação Pré-Escolar.

Todos os conhecimentos construídos ao longo deste percurso, mais especificamente nas unidades curriculares suprarreferidas, foram fulcrais para a minha formação como professora e educadora, tendo adquirido uma atitude mais consciente e crítico-reflexiva acerca do sistema educativo atual.

O documento em questão é constituído por duas partes fundamentais que revelam o trabalho desenvolvido em contexto de estágio. A primeira parte é relativa à apreciação crítico-reflexiva das práticas de ensino supervisionadas na EPE e no 1.º CEB. Esta apreciação é enquadrada por uma apresentação de ambos os contextos de ensino, seguidamente de uma reflexão detalhada sobre as experiências realizadas nos dois níveis de escolaridade, tendo por base os padrões de desempenho docente previstos no Despacho n.º 16034/2010 (22 de outubro) e, por fim, uma análise das competências e conhecimentos profissionais construídos ao longo das PES.

Na segunda parte, é apresentado o trabalho de investigação desenvolvido durante o mestrado, que se intitula *As repercussões da utilização da LGP em contexto de Educação Pré-escolar com crianças ouvintes*. No primeiro capítulo desta investigação é apresentada a revisão da literatura, que se refere à importância da literatura para a infância na EPE e aos contributos da LGP neste contexto. É de evidenciar que neste capítulo, integram-se e articulam-se os dados do inquérito por entrevista realizado à educadora de infância do contexto de estágio da mestranda, com o intuito de tornar este ponto mais consistente.

Através desta base constituída pelos elementos teóricos centrais foi possível realizar um estudo descritivo coerente. Este estudo faz parte do segundo capítulo, designado por metodologia, composto pela apresentação do problema em estudo e os seus objetivos. Além disso, é apresentado o tipo de investigação, os participantes, os procedimentos e as técnicas e instrumentos de recolha de dados. Seguidamente, são apresentados e analisados os dados e ainda realizada a discussão dos resultados. Por fim,

na conclusão geral, apresenta-se uma síntese do estudo, dando resposta aos objetivos da investigação.

Por fim, na conclusão geral, apresenta-se uma síntese do estudo, dando resposta aos objetivos da investigação, centrando-se na análise do envolvimento das crianças de dois grupos e na compreensão de uma história contada em LGP. Além disso, são também analisadas as repercussões que se evidenciaram na construção do conhecimento e nas rotinas diárias.

PARTE I – REFLEXÃO CRÍTICA SOBRE AS PRÁTICAS EM CONTEXTO

Nota introdutória

O presente mestrado de formação de professores contempla um plano de estudos globalizante, uma vez que as unidades curriculares abrangem várias áreas do conhecimento onde existe uma relação intrínseca entre as unidades curriculares de carácter teórico e prático. Assim como uma prática não subsiste sem uma base teórica sustentada, a teoria apenas por si não suscita desenvolvimento. Neste sentido, considera-se que o equilíbrio deste binómio é basilar na profissão docente.

A verdadeira aprendizagem decorre daquilo que experienciamos, sendo que o maior crescimento pessoal e profissional ocorreu durante toda a Prática de Ensino Supervisionada I e II (PES) no 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB) e na Educação Pré-Escolar (EPE). As PES permitiram o desenvolvimento de novos saberes e possibilitaram um contacto mais evidente com os referidos níveis educativos. Tal implicou uma maior proximidade com as crianças, público a quem houve uma entrega diária. Do mesmo modo, a relação estabelecida com todos os intervenientes educativos das instituições foi determinante para o desenvolvimento de um trabalho profícuo.

Na primeira parte deste documento apresenta-se uma reflexão sobre as práticas. Inicialmente, caracterizam-se os contextos de estágio, seguidamente apreciam-se criticamente as competências desenvolvidas no decorrer das práticas e por fim, expõe-se uma síntese global e crítica sobre a EPE e o 1.º CEB, salientando as divergências e os princípios comuns.

1. Caracterização dos contextos da Prática de Ensino Supervisionada

1.1. 1.º Ciclo do Ensino Básico

A PES decorreu durante dois semestres no 1.º CEB, preenchendo nove semanas de estágio partilhadas em grupo de trabalho. No primeiro semestre, houve oportunidade de trabalhar com uma turma do 4.º ano de uma escola básica do concelho de Viseu. Esta turma era constituída por vinte e seis alunos, de nacionalidade portuguesa com idades compreendidas entre os oito e os nove anos de idade, dos quais doze eram do sexo feminino e catorze do sexo masculino. Destas vinte e seis crianças, uma delas tinha Necessidades Educativas Especiais (NEE), com apoio especializado de acordo com o estipulado pelo Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro. O diagnóstico conhecido descrevia problemas cardíacos e perturbação de hiperatividade e défice de atenção, dispondo de apoio especializado duas vezes por semana da professora de apoio. Na globalidade, a faixa etária dos alunos era homogénea, a turma demonstrava interesse em aprender e curiosidade científica, possuía alunos interventivos e com espírito crítico, cujo aproveitamento escolar foi considerado como muito bom.

Contudo, com o decorrer do estágio foi possível notar que alguns alunos tinham dificuldades em cumprir as regras de sala de aula, sendo por isso necessário uma atitude assertiva por parte da professora. Para além disso, os alunos demonstravam ausência de métodos de estudo e hábitos de trabalho, bem como dificuldades em concentrar-se e tomar atenção à aula.

Relativamente à PES II, esta decorreu no 2.º semestre, ao longo de onze semanas, partilhadas também em grupo de trabalho. O estágio concretizou-se em uma outra escola do concelho de Viseu, desta feita numa turma do 2.º ano de escolaridade. Importa mencionar que ao contrário da turma referida anteriormente, esta dispunha de um horário concentrado na parte da manhã, das 8h às 13h, interrompido por um intervalo de trinta minutos, das 10h30 até às 11h.

A turma em questão era constituída por vinte e seis alunos, dezasseis do sexo feminino e dez do sexo masculino. Era uma turma heterogénea, por possuir alunos oriundos de outros países, cuja língua materna não era a Língua Portuguesa, mas também porque se evidenciou que as crianças tinham diferentes ritmos de aprendizagem, o que dificultava a finalização das tarefas propostas. Por este motivo, foi necessário uma atenção e acompanhamento constante aos alunos que evidenciavam um ritmo mais lento de aprendizagem. A turma era muito participativa, interessada e motivada para aprender, manifestava especial interesse por atividades de exploração e manipulação (ensino

experimental e tarefas ligadas à área das Expressões). No entanto, dada a tenra idade das crianças, sentiu-se alguma resistência em estruturar hábitos e métodos de trabalho que exigissem alguma descentração e autonomia. No geral, os alunos tinham dificuldade em esperar pela sua vez de intervir, manifestando assim dificuldades em cumprir algumas regras dentro da sala de aula.

Após esta breve análise das turmas, infere-se que as mesmas se distinguem quanto à faixa etária o que obrigou as estagiárias a refletir sobre como comunicar com as crianças de forma eficaz, mas também como traduzir a informação e os conteúdos científicos com discurso pedagógico adequado a cada um destes grupos. Neste sentido, a atitude das estagiárias bem como as metodologias e estratégias utilizadas foram sendo construídas e adaptadas em função das características das turmas de modo a atingir os objetivos propostos nos programas e documentos referenciais.

É, ainda, essencial referir que o grupo de estágio foi diferente em ambos os semestres, o que implicou adaptações em relação a formas de trabalhar e resolução de situações.

1.2. Educação Pré-Escolar

Contrariamente ao que ocorreu no 1.º CEB, na EPE, o local de estágio foi comum na PES I e na PES II, o que se revelou uma mais valia, pois permitiu um conhecimento mais profundo das crianças e de todo o contexto educativo. As Práticas de Ensino Supervisionado decorreram durante dois semestres, preenchendo catorze semanas de estágio partilhadas no mesmo grupo de trabalho.

Durante o 2.º ano de mestrado, existiu a possibilidade de trabalhar com um grupo de crianças de um jardim de infância do concelho de Viseu, constituído por vinte crianças, de nacionalidade portuguesa com idades compreendidas entre os três e os sete anos de idade, sendo que em termos de género o grupo era equilibrado. Destas vinte crianças, duas delas tinham apoio especializado de acordo com o estipulado pelo Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro. Uma das crianças tinha paralisia cerebral, dispondo de apoio especializado quatro vezes por semana com a Educadora de intervenção precoce e com a Terapeuta da fala. Por sua vez, a outra criança apresentava uma doença rara, evidenciando dificuldades a nível motor e cognitivo. Esta criança frequentava o jardim de infância apenas durante a tarde e, por isso, dispunha apenas de apoio uma vez por semana da Educadora de Educação Especial.

O grupo era heterogéneo a vários níveis: cultural, na medida em que englobava crianças de etnia cigana; social, porque existiam crianças provenientes de grupos sociais muito diferenciados e económico, porque algumas crianças provinham de famílias carenciadas. Grande parte das crianças de etnia cigana manifestavam algumas dificuldades, devido ao meio em que se inseriam, cujas famílias evidenciavam “níveis de literacia baixos, conflitos familiares, pais presidiários, problemas de droga, pobreza e desemprego que faziam transparecer nas crianças inquietude, carências e comportamentos desajustados” (Plano de grupo, 2016/2017, p.5). É referido no mesmo documento que o “grupo era muito diferenciado sendo necessária a intervenção individualizada, em pares e em pequenos grupos.” (p.5).

2. Apreciação crítica das competências desenvolvidas

O ato de refletir é fundamental na e para a aprendizagem porque implica a “imersão consciente do homem no mundo da sua experiência, um mundo carregado de conotações, valores, ideologias, interesses sociais e políticos” (Marques, 2002, p.16).

Neste sentido, um bom professor/educador não é apenas aquele que reflete antes da ação, mas aquele que pensa e reflete ao longo de todo o processo: antes da ação, no decorrer da ação e após a ação. Segundo Oliveira e Serrazina (2002, p.31), “a reflexão sobre a reflexão na ação é aquela que ajuda o profissional a progredir no seu desenvolvimento e a construir a sua forma pessoal de conhecer” uma vez que permite ao educador “olhar retrospectivamente para a ação e refletir (...), sobre o que aconteceu, o que o profissional observou, que significado atribui e que outros significados pode atribuir ao que aconteceu” (Schön, 1992 cit. por Oliveira & Serrazina 2002, p.31).

Os mesmos autores afirmam ainda que “só a reflexão não chega, ela tem de ter força para provocar a ação, isto é, levar os intervenientes a repensar o seu ensino” (p.34), de modo a desenvolverem novas maneiras de pensar, de compreender, de agir e de equacionar os problemas da prática, adquirindo uma maior consciencialização pessoal e profissional sobre o que é ser professor e como ser um professor que, de modo consciente, questiona as suas próprias práticas” (Louden, 1991 & Serrazina, 1998, citados por Oliveira & Serrazina, 2002, p.39).

Neste sentido, apresenta-se a seguir uma reflexão que se pretende crítica sobre as práticas em contexto, tendo em conta as quatro dimensões estabelecidas no Despacho n.º 16034/2010 dos Padrões de Desempenho Docente: vertente profissional, social e ética; desenvolvimento de ensino e da aprendizagem; participação na escola e relação

com a comunidade educativa; desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida. De forma a refletir de modo consciente, analisam-se, ao longo destas dimensões, acontecimentos e experiências que revelam a aprendizagem e evolução realizada ao longo de toda a Prática de Ensino Supervisionada (PES) no 1.º CEB e na EPE.

2.1. 1.º Ciclo do Ensino Básico

No início do percurso realizado em cada escola foi necessário conhecer os alunos, as professoras bem como todo o ambiente educativo. Uma vez que as interações e as relações criadas são fulcrais no processo de ensino/aprendizagem, assumiu-se uma atitude recetiva às interações com os alunos, professores e restante comunidade escolar, para que o trabalho a ser desenvolvido fosse profícuo, num ambiente de confiança e respeito. No decorrer da prática assumiu-se o “compromisso com a construção e o uso do conhecimento profissional” (Despacho n.º 16034/2010, p. 6), uma vez que se compreendeu a importância do conhecimento científico e didático atualizado do professor para a conceção e desenvolvimento das atividades, na medida em que foi necessário ao longo de todo o estágio, uma pesquisa e um estudo aprofundado dos conteúdos para poder lecioná-los.

No que diz respeito à “responsabilidade profissional na promoção e sucesso das aprendizagens” (Despacho n.º 16034/2010, p. 6), esta tornou-se visível em ambas as turmas, já que existiu um trabalho diferenciado e adaptado a cada grupo de crianças, com o objetivo de proporcionar aprendizagens significativas. O primeiro contexto exigiu um maior trabalho a nível de conhecimento científico, pois os conteúdos eram mais exigentes, bem como as capacidades dos alunos mais desenvolvidas. Desta forma, houve um trabalho aprofundado, anterior à planificação e lecionação de alguns conteúdos: as várias dinastias portuguesas, a ditadura e a democracia; a divisão; as diferentes estratégias de multiplicação; gramática, entre muitos outros conteúdos programáticos. Este estudo dos conteúdos foi realizado através de pesquisas: em enciclopédias; gramáticas; livros; dicionários; programas curriculares; metas curriculares; brochuras e na internet.

Por sua vez, o segundo contexto revelou-se mais exigente ao nível do conhecimento pedagógico e didático devido à faixa etária dos alunos. Segundo Piaget os alunos, nesta fase, encontram-se no estágio das operações concretas. Por esse motivo, existiu a necessidade de planificar e estruturar atividades que privilegiassem o contacto e a experiência ou seja, a manipulação e a exploração, dado que nesta fase os alunos

aprendem mais a fazer do que a ouvir, pois a sua capacidade de concentração é reduzida e o pensamento abstrato ainda é incipiente. Assim sendo, privilegiou-se o uso de materiais didático-pedagógicos, na área de matemática: *cuisenaire*; multibásico; cubos lógicos; círculos das frações, entre outros. Na área de estudo do meio, foram privilegiadas as atividades de ensino experimental, na área de português as atividades foram planificadas centradas no aluno, isto é, atividades que permitissem ao aluno construir aprendizagens sobre a língua portuguesa, como por exemplo produção de diferentes tipologias textuais: banda desenhada; texto dramático, narrativo e informativo sob as indicações da professora. As áreas de expressão artística e físico-motora foram fundamentais não só por se revelarem numa grande fonte de motivação, mas também porque permitiram aos alunos construir aprendizagens mais significativas, exatamente pelo seu caráter livre, exploratório e criativo.

Ao longo de toda a prática, as atividades foram planificadas de acordo com as necessidades da turma, por isso, o processo de ensino/aprendizagem foi pensado, tal como as possibilidades de resposta de cada aluno e acauteladas as dificuldades que poderiam surgir ao longo da realização das mesmas, contudo em “reflexão crítica sobre práticas profissionais” (Despacho n.º 16034/2010, p. 6) verificou-se que o processo de planificação e de operacionalização são distintos, daí nem sempre aquilo que é pensado é o que acontece. Desta forma, a condução do processo ensino/aprendizagem durante algumas aulas seguiu outros contornos, que não aqueles pensados inicialmente.

Este facto tornou-se evidente em algumas atividades/tarefas que a estagiária dinamizou numa perspetiva de ensino exploratório (centrado no aluno). A tarefa de matemática intitulada “problema do dia” foi um exemplo dessa evidência, pois na planificação desta tarefa a professora pensou que as dificuldades dos alunos iriam centrar-se essencialmente na segunda alínea devido ao facto de esta exigir maior raciocínio, contudo na operacionalização da mesma verificou-se que a alínea (A) revelou maior dificuldade, uma vez que existiam várias possibilidades de resolução. O momento de discussão e correção da tarefa foi muito interessante, pois os vários pares apresentaram resoluções distintas, o que permitiu aos alunos perceber que o problema podia ser resolvido de várias formas corretas.

Posto isto, considera-se que a escolha desta tarefa foi acertada, pois possibilitou a mobilização de vários conhecimentos dos alunos e resultou na construção de aprendizagens significativas. Contudo, após uma reflexão sobre a condução da tarefa percebeu-se que a estagiária poderia ter adotado algumas estratégias para que aprendizagem fosse otimizada, como por exemplo, escolher os grupos com as resoluções

mais pertinentes e delinear a ordem de apresentação das resoluções, em vez de dar aos alunos toda a liberdade; além disso, seria proveitoso se a estagiária, no final da apresentação das várias resoluções, fizesse uma síntese, destacando a/as resolução/ões mais eficaz/es e rápida/s da tarefa, para que os alunos futuramente conseguissem perceber diante do contexto qual a resolução que devem optar. Outra atividade em que esta evidência se presenciou foi na atividade que privilegiou a manipulação do barro por parte dos alunos, esta mostrou-se um pouco abstrata para alguns alunos, pois o que se pretendia era que estes construíssem um objeto em barro, ou seja uma construção tridimensional. No entanto, alguns alunos tiveram dificuldades em concretizar a atividade por não conseguirem transformar o objeto pensado numa construção real. Deste modo, considera-se que a estagiária poderia ter pedido inicialmente aos discentes para desenharem (perspetiva bidimensional) o objeto no sentido de o visualizarem melhor e só depois construí-lo de forma a colmatar as dificuldades de alguns alunos. Pensa-se poder afirmar que o ensino exploratório se mostrou mais enriquecedor não só para os alunos, mas também para a professora estagiária, uma vez que lhe possibilitou refletir sobre as várias estratégias utilizadas e a forma de as otimizar futuramente tendo em vista a melhoria do processo de ensino/aprendizagem. É importante ainda referir que todos os exemplos aduzidos dizem respeito a momentos dinamizados com a turma do 2.º ano, porque foi neste contexto que se revelaram mais evidentes estas questões bem como a prática do ensino exploratório.

Durante as várias intervenções, existiu uma preocupação com o “desenvolvimento integral do aluno” (Despacho n.º 16034/2010, p. 6), por isso procurou-se sempre que possível promover “ambientes de trabalho seguros, exigentes e estimulantes” (Despacho n.º 16034/2010, p. 6) bem como encontrar estratégias diversificadas no sentido de cativar os alunos para a aprendizagem; deste modo, foram privilegiados os momentos de motivação na introdução dos conteúdos através de vídeos, músicas, imagens, pequenas histórias, entre outros. As planificações foram ao encontro das finalidades e aprendizagens previstas no currículo, assim como os recursos e meios disponíveis foram sempre rentabilizados (Despacho n.º 16034/2010, p. 7). Os recursos tecnológicos contribuíram para a diversificação das atividades, na medida em que, permitiram aos discentes aprender alguns conteúdos de forma mais aliciante.

Assim, possibilitou-se aos alunos o contacto com as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), na área disciplinar de Estudo do Meio através de: pesquisas na Internet (alimentação de vários animais, variedades de plantas); vídeos (reprodução dos animais, Ditadura e Democracia, Descobrimentos); escola virtual (características dos

animais, o ar); *PowerPoint* (Reconquista cristã). Na área de Matemática através de vídeos sobre (o dinheiro, frações); *PowerPoint* (etapas da divisão, ângulos); quadro interativo (exercícios sobre meia volta e um quarto de volta); escola virtual (medidas de massa, comprimento e capacidade). Na área disciplinar de Português através do *PowerPoint* (pronomes demonstrativos, características do texto dramático, descritivo e narrativo); vídeo (Banda Desenhada). Os recursos utilizados funcionaram como um meio facilitador de aprendizagem, dado que permitiram aos alunos perceberem a utilidade dos conteúdos abordados no dia a dia. Por sua vez, permitiram também uma transição exequível entre as várias áreas disciplinares, contribuindo para uma boa dinâmica das aulas. Esta transição foi sendo aperfeiçoada ao longo das várias intervenções. Ainda neste âmbito, as tarefas foram planificadas criteriosamente no sentido de proporcionar aos alunos aprendizagens integradas, ou seja, sempre que possível, os conteúdos foram trabalhados através da interdisciplinaridade e da integração curricular entre as várias áreas: Português/Expressão e Educação Plástica (texto instrucional/ Construção de uma flor em origami tendo em conta as instruções); Matemática/Expressão e Educação Musical (Sequências e regularidades/leitura de uma pauta musical); Estudo do Meio/Expressão e Educação Plástica (propriedades dos materiais/moldagem do barro); Português/ Educação para a Cidadania (texto “ Um anjo voluntário”/ diálogo sobre o voluntariado – valores e atitudes); Estudo do Meio/ Expressão e Educação Dramática (Expansão Marítima/ dramatização sobre os descobrimentos de Vasco da Gama e Pedro Álvares Cabral).

Para além destes exemplos, houve oportunidade de implementar uma estratégia de ensino com a turma do 2.º ano no sentido de trabalhar o conceito de “Ritmo” através da articulação entre a área de Expressão e Educação Musical e Estudo do Meio. Esta estratégia mostrou-se exequível, uma vez que teve em conta as características dos alunos bem como os programas e as metas curriculares e por isso permitiu que os objetivos traçados fossem atingidos. As reações manifestadas pelos alunos face à operacionalização da estratégia comprovaram que a lecionação integrada dos conteúdos a partir de um ensino exploratório leva os alunos a aprenderem de forma mais motivada e significativa.

Ao longo destes meses, a atenção esteve focada nas dificuldades dos alunos, no sentido de as tentar ultrapassar. Desta forma, verificou-se que em ambas as turmas os alunos evidenciavam dificuldades na organização do trabalho de grupo. Na turma do 4.º ano, a questão centrava-se essencialmente na falta de regras comportamentais, pois os alunos não conseguiam realizar o trabalho nos seus lugares, tendo a necessidade

de ao fim de algum tempo se levantarem e não conseguiam manter um diálogo num tom aceitável. Estes fatores afetavam o trabalho a ser desenvolvido e comprometiam o processo de ensino/aprendizagem. Por outro lado, na outra turma os alunos revelavam ainda algum egocentrismo, tendo dificuldades essencialmente em partilhar e em decidir e distribuir as tarefas. Este fator levava os alunos a descentrarem-se do foco principal, perdendo muito tempo com quezílias entre eles. Dada a importância que o trabalho cooperativo tem no 1.º Ciclo e tendo em conta a necessidades dos alunos aprenderem a partilhar; saberem ouvir a opinião do outro e delinear o trabalho, reestruturaram-se com os alunos as regras do trabalho de grupo e promoveram-se “processos de comunicação e interação entre os alunos.” (Despacho n.º 16034/2010, p. 7) através do trabalho cooperativo, em atividades experimentais, pesquisas, criação de textos, dramatizações, tarefas de matemática, construção de cartazes entre outras atividades. Desta forma, averiguou-se que no final do estágio as turmas já desenvolviam trabalho cooperativo com alguma consistência, uma vez que entenderam as estratégias fundamentais para um bom trabalho de grupo. É ainda essencial referir que dadas as especificidades de cada aluno valorizou-se a formação de grupos heterogêneos a fim de a aprendizagem ser mais completa e enriquecedora.

Relativamente à individualidade de cada aluno, em ambas as turmas planificaram-se “estratégias adequadas aos diferentes alunos e contextos” (Despacho n.º 16034/2010, p. 7), uma vez que se prestou um apoio individualizado aos discentes com mais dificuldades na aquisição de conhecimentos e menor autonomia. Essencialmente na turma do 2.º ano, recorreu-se ao envolvimento de alunos com mais facilidade na aquisição de conhecimentos no apoio aos alunos com mais dificuldades e ritmos de aprendizagem mais lentos, no sentido de otimizar a aprendizagem destes e de fomentar o espírito de entreajuda dentro e fora da sala de aula, que por parte de alguns alunos era inconsistente. Para além disto, no decorrer das aulas tentou-se desenvolver e valorizar a autonomia, a criatividade, e a opinião pessoal através do questionamento e diálogo com os alunos e de atividades livres.

No que concerne ao “envolvimento da estagiária em ações que visam a participação de pais e encarregados de educação e/ou outras entidades da comunidade no desenvolvimento da escola” (Despacho n.º 16034/2010, p. 8), este tornou-se mais evidente no 1.º semestre, uma vez que em conjunto com a professora titular questionaram-se os pais acerca da sua disponibilidade e posteriormente convidou-se o Encarregado de Educação que se mostrou mais confortável e disponível para participar na lecionação dos conteúdos relativos ao Natal na última semana de aulas. Assim sendo, contou-se

com a participação da mãe de uma aluna a quem se propôs a confeção de uma receita. A mãe da aluna mostrou-se tão entusiasmada com atividade que para além de escolher a receita, decidiu também levar uma história alusiva ao Natal e aos valores da sua profissão (enfermeira) cujo o título era “O anjinho Voluntário”. Esta iniciativa revelou-se muito significativa para os alunos na medida em que se envolveram na atividade com muito entusiasmo, permitindo-lhes aprender com mais satisfação (Projeto relação escola família PES I). Entende-se, assim, a importância de a educação se realizar a partir do binómio família-escola, visto que, o envolvimento da família na escola é um fator primordial para a criação de um equilíbrio emocional da criança levando a mesma a construir aprendizagens com mais significado. Desta forma, considera-se que a intervenção da Encarregada da Educação se mostrou uma mais-valia, porque forneceu à aula um aspeto mais dinamizador. Uma vez que trouxe novas aprendizagens relacionadas com a sua profissão (enfermeira). E também porque permitiu o “desenvolvimento da comunidade” escolar (Despacho n.º 16034/2010, p. 8), através da partilha de conhecimentos entre os alunos/Encarregada de Educação/Professoras.

Não obstante, verificou-se que a relação com a comunidade é fulcral para o desenvolvimento pessoal, social e cognitivo das crianças, neste sentido as visitas de estudo são muito enriquecedoras para os alunos na medida em que lhes permitem a construção de aprendizagens reais ligadas ao contexto.

“O envolvimento da estagiária em projectos ou atividades de âmbito nacional ou internacional que sejam relevantes para a escola e/ou comunidade” (Despacho n.º 16034/2010, p. 8), foi evidente na visita de estudo realizada com a turma do 2.º ano ao Museu da Igreja da Misericórdia em Viseu, pois os alunos tiveram a oportunidade de conhecer algumas obras de arte e em simultâneo ficar a conhecer o significado de cada peça do xadrez, uma vez que cada obra artística tinha associado uma peça. No final da visita de estudo ao museu, os alunos aprenderam as regras do Jogo do Xadrez no pátio do museu através de um tabuleiro e as peças gigantes que tinham conhecido e contactado lá dentro. O entusiasmo e a motivação foram evidentes ao longo de toda a visita, mas fizeram-se notar essencialmente na última atividade onde eles puderam manipular, saltar e explorar todos os materiais.

Relativamente ao domínio da “formação contínua e desenvolvimento profissional” (Despacho n.º 16034/2010, p. 9), pode afirmar-se que durante estes meses de estágio se foram desenvolvendo competências e adquirindo aprendizagens cruciais que contribuíram para um crescimento contínuo quer profissional quer pessoal. As dinâmicas realizadas fora e dentro da sala de aula, foram essencialmente o grande fator

deste desenvolvimento, uma vez que, permitiram um contacto efetivo com a realidade escolar e o processo de ensino/aprendizagem. As sugestões e críticas dos professores possibilitaram de igual modo uma evolução ao longo de todo este processo. As observações realizadas às práticas das professoras permitiram conhecer melhor as necessidades e potencialidades das turmas, por outro lado, as observações feitas às intervenções das colegas de grupo possibilitaram uma maior introspeção sobre as minhas práticas e o meu modo de ensinar, visto que me apercebi que em dados momentos das suas aulas adotaria outras estratégias bem como alteraria a condução do processo de ensino/aprendizagem.

A unidades curriculares teóricas permitiram o “desenvolvimento de estratégias de aquisição e de actualização de conhecimento profissional (científico, pedagógico e didático)” (Despacho n.º 16034/2010, p. 9), para a condução de uma prática responsável e consciente. Por fim, as iniciativas, frequentadas no contexto formal e não formal, como “A gala Viva a Vida”, “Os olhares sobre a Educação”, “A reforma do sistema educativo”, entre outros eventos, permitiram a aquisição de maior conhecimento sobre o mundo da educação, revelando-se assim basilares para o desenvolvimento profissional e formação contínua.

2.2. Educação Pré-Escolar

A dimensão “vertente profissional, social e ética” (Despacho n.º 16034/2010, p. 3) diz respeito à forma como o docente encara a profissão: “Daqui decorre a assunção da responsabilidade pela construção e uso do conhecimento profissional, assim como pela promoção da qualidade de ensino e da escola” (Despacho n.º 16034/2010, p. 3). No decorrer do estágio assumiu-se o “compromisso com a construção e o uso do conhecimento profissional” (Despacho n.º 16034/2010, p. 6), já que se procurou sempre aprofundar os conhecimentos no sentido de aperfeiçoar a prática. As unidades curriculares de carácter mais teórico – Didáticas Específicas da Educação de Infância I e II; Seminário das Áreas de Conteúdo da Educação Pré-Escolar; Inovação Pedagógica e Recursos Educativos; Políticas Atuais de Educação de Infância, Seminário de Investigação sobre as Práticas –, possibilitaram o desenvolvimento e construção de conhecimentos basilares para a condução de uma prática responsável.

No que diz respeito aos textos, estudos e artigos disponibilizados e analisados na unidade curricular de Didáticas, salienta-se que leitura do texto “O conflito e a sua

resolução” (Vries & Zan, 1998) permitiu perceber como gerir de forma adequada os conflitos das crianças, através de diferentes estratégias. De igual modo, o texto sobre as regras na Educação Pré-Escolar dos mesmos autores possibilitou alargar conhecimentos sobre este tema tais como: negociar as regras com as crianças; escrevê-las tal como elas as dizem para que tenham significado para elas; permitir que as crianças contrariem uma regra para que elas próprias cheguem à conclusão de que estavam erradas. Por sua vez, a análise do texto “Jogo de luta ou luta a sério? Como distinguir para decidir?” (Marques, 2010) permitiu conhecer a necessidade de as crianças realizarem estes jogos, uma vez que se trata de uma forma de comunicação entre as crianças, que lhes permite aprenderem a lidar com os seus sentimentos.

A análise de diferentes trabalhos de projeto, bem com as leituras sobre a esta temática sugeridas pelos(as) professores(as) nesta unidade curricular permitiram desenvolver novos saberes sobre esta forma de ensinar e aprender que se mostraram essenciais na condução do trabalho de projeto no jardim de infância. A realização do relatório sobre o episódio do brincar, foi muito útil, pois além de permitir refletir e adquirir conhecimentos sobre a importância do brincar e do conhecimento de conteúdo na Educação Pré-Escolar, também possibilitou desenvolver novas competências para intervir adequadamente no brincar das crianças. Já a construção do recurso educativo inovador, bem como as apresentações dos restantes grupos na unidade curricular Inovação Pedagógica e Recursos Educativos levaram a estagiária a conhecer recursos interessantes para utilizar nas dinâmizações e metodologias de ensino que se baseiam no ensino exploratório.

Relativamente aos tópicos trabalhados na unidade curricular de Políticas Atuais da Educação de Infância, importa referir que a análise e discussão de cada artigo incentivou forçosamente a uma reflexão sobre a realidade do contexto de estágio e a atitude das educadoras. Deste modo, constatou-se que a riqueza deste contexto se devia também à forma como as educadoras encaravam a profissão, na medida em que eram profissionais que privilegiavam sempre o bem-estar da criança e por isso respeitavam os seus direitos incondicionalmente. Para além disso, diariamente realizavam adaptações no currículo no sentido de possibilitar uma resposta adequada a cada criança, fazendo desta instituição um exemplo de inclusão, em que a diversidade e as diferenças são efetivamente respeitadas e onde estas são encaradas não como um obstáculo, mas como uma mais valia para todos.

Todo o trabalho desenvolvido nesta unidade curricular proporcionou de igual modo um crescimento pessoal e profissional, já que a reflexão sobre as incongruências

do sistema educativo possibilitou olhar para a educação através de uma perspetiva mais crítica. Tal, permitiu uma consciencialização para a necessidade de se revelar uma “atitude informada e participativa face às políticas educativas” (Despacho n.º 16034/2010, p. 6), no sentido de futuramente a estagiária se posicionar como uma “professora/educadora perigosa” (Rikowski, 2001 cit. por Hill 2003). Isto é, conhecedora de todo o sistema, uma docente capaz de compreender o que é relevante para cada criança aprender e acima de tudo uma profissional com espírito crítico, de aventura e competente para fazer face aos desafios que lhe serão colocados.

“A reflexão crítica sobre as práticas profissionais” (Despacho n.º 16034/2010, p. 6) tornou-se visível na reflexão final e nos relatórios semanais em que a cada semana se analisava o trabalho desenvolvido, destacando os pontos positivos e negativos, bem como eram realçados os desafios futuros com o intuito de tornar a planificação da semana seguinte cada vez mais relevante. As conversas reflexivas com a colega de estágio, educadoras, professores (as) da ESEV, supervisoras e outros profissionais foram fundamentais para a construção de conhecimento sobre este nível de escolaridade, permitindo refletir sobre o desempenho realizado no sentido de melhorar a qualidade das aprendizagens das crianças.

No que diz respeito ao “compromisso com a promoção da aprendizagem e do desenvolvimento pessoal e cívico dos alunos” (Despacho n.º 16034/2010, p.6) pode-se afirmar que a organização do grupo e ambiente educativo foi mais significativa neste semestre, na medida em que se planearam com maior frequência atividades que visassem o trabalho colaborativo em pares ou em pequenos grupos, permitindo uma melhor gestão do grupo e das atividades.

A formação dos grupos/pares de trabalho foi também melhor concretizada neste semestre, pois o conhecimento aprofundado das crianças permitiu formar grupos heterogéneos e por isso mais equilibrados. No que diz respeito à gestão do ambiente educativo, no primeiro semestre existiram algumas dificuldades devido à diversidade de espaços e materiais, contudo na PES II da EPE essa gestão ocorreu de forma mais natural e dinâmica sendo que progressivamente se evidenciaram progressos na capacidade de gerir todos os espaços em simultâneo.

Ao longo de todo estágio, a principal preocupação residiu em corresponder aos interesses e necessidades das crianças, sendo que no 2.º semestre a planificação tendo em conta, os interesses das crianças tornou-se mais evidente, uma vez que para além de se planificar para o grupo, semanalmente estruturou-se uma atividade que fosse ao

encontro das especificidades de uma criança. Na PES I da EPE as crianças manifestaram interesse em realizar atividades no exterior, no entanto, devido a algumas limitações nem sempre foi possível utilizar este espaço. Assim, no segundo semestre, planificaram-se sempre atividades possíveis de concretizar no exterior, o que exigiu uma reflexão mais cuidada sobre a organização do espaço, “nomeadamente no que se refere à introdução de materiais e equipamentos, com particular atenção às questões de segurança” (Silva, Marques, Mata & Rosa 2016, p. 27). A utilização deste espaço com maior regularidade possibilitou às crianças experiências mais diversificadas que lhes permitiram construir aprendizagens de forma holística, “em que as dimensões cognitivas, sociais, culturais, físicas e emocionais se interligaram e atuaram em conjunto” (Silva et al., 2016, p.105). Para além disso, no decorrer das atividades no exterior evidenciou-se um crescimento no nível de implicação e persistência das crianças.

No que concerne ao domínio “Compromisso com o grupo de pares e com a escola” (Despacho n.º 16034/2010, p.6), importa valorizar a qualidade do trabalho realizado em equipa ao longo deste ano de estágio. As educadoras sempre se mostraram presentes e disponíveis para ajudar ao longo do processo, através de sugestões, críticas construtivas e reflexões sobre as crianças e sobre as nossas práticas. De igual modo, as assistentes operacionais e os restantes participantes da equipa educativa foram também muito importantes, pois mostraram-se sempre recetivos aos pedidos realizados, bem como se revelaram sempre preocupados com a qualidade de trabalho do grupo. No 2.º semestre houve oportunidade de realizar um trabalho de projeto com toda a comunidade educativa, que se mostrou muito enriquecedor pois permitiu fortalecer as relações existentes com as educadoras, crianças e assistentes operacionais bem como criar novas interações com as famílias.

A dimensão “Desenvolvimento do Ensino e da Aprendizagem” (Despacho n.º 16034/2010, p.7) envolve a planificação, operacionalização e regulamentação do ensino e das aprendizagens, sendo por isso, o alicerce que sustenta toda a prática docente. Esta implica não só a preparação, organização e execução das atividades como o estabelecer de uma relação pedagógica com as crianças e, ainda, executar o processo de avaliação das aprendizagens das crianças, no sentido de melhorar a qualidade do processo de ensino aprendizagem.

No que respeita ao indicador “conhecimento científico, pedagógico e didático inerente à disciplina\ área disciplinar” (Despacho n.º 16034/2010, p. 7), é de realçar que a cada semana houve a necessidade de preparar previamente os conteúdos antes de organizar e planificar as atividades. Sendo que para isso, foi necessário aprofundar os

conhecimentos através de pesquisas em livros, artigos, brochuras, documentos orientadores da Educação Pré-Escolar e também na internet.

O contacto com a Educação Pré-Escolar ao longo deste ano, permitiu constatar que neste nível educativo o papel do educador é mais exigente ao nível didático e pedagógico, dada a tenra idade das crianças e toda a organização do ambiente educativo. Neste sentido, para além de ter existido uma preparação aprofundada dos conteúdos, houve interesse em reunir com as educadoras, professores (as) da ESEV e outros profissionais, para partilhar ideias e ouvir sugestões. As propostas dos professores permitiram desenvolver atividades relevantes para as crianças, como por exemplo o retrato no acetato realizado no primeiro semestre. Uma atividade em que as crianças desenharam e pintaram a cara do colega com os seus próprios dedos. Esta foi sem dúvida uma atividade muito enriquecedora para trabalhar a identidade, na medida em que, as crianças ao fazerem o retrato do seu colega tiveram que ter em atenção às suas características físicas (tamanho, forma e cor do cabelo, nariz, olhos, boca), o que lhes possibilitou fazer comparações. De igual modo, o desenho e a pintura dos retratos permitiu desenvolver a motricidade fina. No final, todos os retratos foram afixados num *placard* o que também lhes proporcionou olhar para eles e confrontarem-se com as características reais do grupo.

Na PES II, realizou-se uma avaliação mais aprofundada das crianças, o que tornou as planificações mais pertinentes. Assim, evidenciou-se uma evolução não só no modo de organização das atividades e do grupo, mas também na escolha das mesmas e dos materiais. Sendo que houve uma constante preocupação em proporcionar atividades diversificadas e desafiantes para as crianças, que por sua vez lhes permitissem a construção de aprendizagens em diversas áreas de conteúdo, no sentido de permitir à criança “uma construção articulada do saber em que as diferentes áreas são abordadas de forma integrada e globalizante” (Silva et al., 2016, p. 31). A título de exemplo destacam-se na planificação de 13 a 15 de março, as atividades do dia 15 (construção da prenda para o dia do pai), cuja conceção implicou uma vasta pesquisa, uma vez que o objetivo era estruturar atividades do interesse das crianças que integrassem conteúdos das diferentes áreas, bem como dessem continuidade ao trabalho realizado nos dias anteriores.

As atividades consistiram na realização de uma receita de bolachas de manteiga, modelação das mesmas e decoração de uma caixa para colocar as bolachas. A receita foi realizada em grande grupo, contudo nas seguintes atividades as crianças foram divididas em dois grupos heterogéneos. A receita levou as crianças não só a utilizarem

unidades de medida para fazer as bolachas como também a identificarem quantidades e realizarem exercícios de adição. Por sua vez, o momento de modelação da massa para as bolachas proporcionou uma excelente oportunidade para desenvolver a motricidade fina, já que foram disponibilizados vários materiais para auxiliar as crianças na formação das bolachas (formas com letras do abecedário, corações, flores, rolos da massa, utensílios para modelar pasta). Para além disto, as formas com as letras permitiram que cada criança fizesse o nome do seu pai, ou a letra inicial, levando-as a “reconhecer as letras e aperceberem-se da sua organização em palavras” (Silva, et al., 2016, p. 73). A partir daqui algumas crianças começaram a brincar com os nomes, referindo aqueles que começavam pelas mesmas letras e até mesmo os que rimavam. Neste momento foi visível que a história *Pê de Pai* (Martins & Carvalho, 2006) trabalhada no dia anterior, foi uma mais valia, porque permitiu às crianças relacionar aprendizagens no âmbito da consciência fonológica trabalhadas a partir da história. Associada a esta atividade ainda que de forma incipiente, as crianças trabalharam o sentido de número, dado que durante a modelação, as crianças iam contando as bolachas que tinham para não ultrapassarem o limite estabelecido (sete bolachas).

Na decoração dos pacotes de leite, as crianças tiveram oportunidade de desenvolver novamente a motricidade através do recorte e colagem que lhes permitiram recriar um novo material (caixa para guardar as bolachas). Nesta criação as crianças puderam construir vários padrões a partir de pedaços de papel de seda de várias cores (Matemática/ Artes Visuais). Ainda assim, considera-se que o mais importante desta atividade residiu na escolha do material (pacote de leite), sendo que se considera de extrema importância incentivar as crianças a reutilizarem materiais para fazer outras produções artísticas. Esta dinâmica de reciclagem sensibilizou-as para cuidado e responsabilidade para com o ambiente e cultivou o espírito criativo, incentivando-as a ser cidadãos e cidadãs conscientes, capazes de transformar e recriar processos que originem concretizações inovadoras, em vez de cidadãos consumistas que se habituem apenas a adquirir. Neste seguimento, as OCEPE afirmam que a utilização de “materiais de uso utilitário ou reutilizáveis (tecidos, cartão, objetos naturais, papéis diversos, latas, fios, embalagens, algodão, elementos da natureza, etc.),” devem ser “integrados e redefinidos a partir de novas funcionalidades e significados, o que permite à criança começar a perceber que a arte e a vida são indissociáveis” (Silva, et al., 2016, p.49).

Todavia, pensa-se que em alguns momentos, as atividades foram muito ambiciosas e, por isso, impediram por vezes de cumprir o tempo (fator essencial neste nível

de escolaridade), logo entende-se que apesar de nas últimas semanas se terem evidenciado progressos, futuramente deve ter-se mais atenção à regulação do tempo em cada atividade.

Relativamente ao indicador “conceção e planificação de estratégias adequadas aos diferentes alunos e contextos”, constata-se que no 2.º semestre o trabalho realizado foi mais ao encontro deste indicador dado que as planificações fizeram referência a algumas diferenciações entre as atividades, tendo em conta as especificidades de cada criança.

No que respeita ao “desenvolvimento de atividades de avaliação das aprendizagens para efeitos de diagnóstico, regulação do processo de ensino e avaliação e certificação de resultados” (Despacho n.º 16034/2010, p. 7), algumas crianças, no final do dia eram chamadas a avaliar os seus trabalhos no Diário¹, bem como a avaliar a atividade que realizaram, referindo se gostaram ou não da mesma. Uma vez que o tempo não permitia que todas as crianças apresentassem e avaliassem os seus trabalhos no momento do diário, considera-se que no decorrer das atividades teria sido enriquecedor incentivar as crianças a autoavaliarem os seus trabalhos no final da sua realização.

Nesse 2.º semestre, houve oportunidade de participar num momento da rotina destinado à avaliação. Esta concretizava-se à quinta-feira em que cada criança organizava os seus trabalhos na capa. Antes de os colocarem na capa, as crianças podiam aperfeiçoar os seus trabalhos e apresentá-los aos colegas. Esse momento da rotina foi essencial não só para as crianças, porque lhes permitiu realizar uma auto e heteroavaliação dos trabalhos, mas também para as educadoras, porque lhes possibilitou analisar o impacto das tarefas propostas, bem como conhecer melhor os interesses e necessidades das crianças no sentido de melhorar a qualidade das suas aprendizagens.

Relativamente à dimensão “Participação na escola e relação com a comunidade educativa” (Despacho n.º 16034/2010, p. 9), esta diz respeito ao compromisso do educador perante a escola e ao relacionamento que este estabelece com a comunidade educativa.

No que se refere ao indicador “apresentação de propostas que contribuam para a melhoria e desempenho na escola” (Despacho n.º 16034/2010, p. 9), no decorrer do estágio a entrega ao grupo e a responsabilidade pelo bom funcionamento do jardim de infância, foi sendo cada vez maior. Deste modo, existiu sempre possibilidade para o

¹ **Diário** – Instrumento de Regulação do Modelo – Movimento da Escola Moderna (MEM), serve para registar diariamente aquilo que as crianças aprenderam, o que mais gostaram ou não gostaram e o que gostariam de aprender futuramente. Através deste instrumento, é feito o “balanço sociomoral da vida semanal do grupo” (Niza,1996, p.135).

grupo partilhar as suas opiniões com as educadoras bem como apresentar propostas de enriquecimento para o jardim de infância. No primeiro semestre, o grupo partilhou as suas preocupações face às áreas de interesse, uma vez que verificou que as áreas mais seleccionadas eram a casinha e as construções, por serem espaços em que as crianças brincavam de forma mais autónoma, ou seja, nas restantes áreas de interesses, a “brincadeira” era inconscientemente muito orientada pelo/s adultos/s. As educadoras ficaram satisfeitas pela preocupação demonstrada e referiram que também elas já tinham refletido sobre o mesmo assunto. Essa troca de ideias incentivou as estagiárias, educadoras e assistentes operacionais a adotarem uma atitude menos invasiva nas áreas de interesse e mais facilitadora que teve implicações positivas nas escolhas das crianças, passando essas a ser mais diversificadas.

No que concerne ao “envolvimento (da estagiária) em projetos e atividades da escola que visam o desenvolvimento da comunidade”, destacaram-se nesse semestre as atividades realizadas no âmbito do projeto de investigação de estágio, dado que, permitiram a toda a comunidade educativa não só contactar com a Língua Gestual Portuguesa (LGP) por via da professora de LGP, mas também adquirir algum vocabulário. Desta forma, pode-se afirmar que estas atividades levaram não só as crianças como também as educadoras e assistentes operacionais a alargar os seus conhecimentos sobre a LGP, levando-as a refletir sobre as potencialidades desta língua num cenário de inclusão.

Os projetos realizados no jardim de infância evidenciaram a “participação da estagiária em projetos de trabalho colaborativo na escola”, bem como o seu “envolvimento em ações que visam a participação de pais e encarregados de Educação e/ou outras entidades da comunidade no desenvolvimento da escola” (Despacho n.º 16034/2010, p. 9). O projeto alteração do espaço, realizado no 1.º semestre conjuntamente com as educadoras, consistiu na construção de um consultório médico como uma nova área de interesse. Essa surgiu porque as crianças não tinham um sítio apropriado para brincar com os utensílios de médico, sendo que esses estavam na casinha. Em discussão com as educadoras concluiu-se que essa área potenciava o desenvolvimento das crianças em diferentes Áreas de Conteúdo e Domínios: Ciências Naturais; Linguagem Oral e Abordagem à Escrita; Matemática; Formação Pessoal e Social. A construção do consultório médico foi sem dúvida uma mais valia, na medida em que resultou numa área desafiante para as crianças. Este projeto permitiu também perceber o impacto que as

mudanças no ambiente educativo têm para o desenvolvimento das crianças, daí a necessidade dessas alterações serem negociadas com as crianças e realizadas apenas se constituírem melhoria na aprendizagem das mesmas.

O trabalho de projeto – remodelação do espaço exterior – realizado no 2.º semestre, exigiu uma grande colaboração entre a equipa educativa durante todas as fases, sendo essas: definição do problema; planificação e lançamento do trabalho; execução; avaliação e divulgação (Vasconcelos, 1998). Na primeira, o problema foi definido a partir de um interesse comum às crianças, educadoras e famílias. Relativamente à segunda fase, o planeamento do trabalho foi iniciado com as famílias, em que essas apresentaram as suas sugestões para o projeto, antes desse ser discutido e planificado em conjunto com as crianças. Na terceira fase, residiu a concretização de grande parte do projeto, onde num momento inicial as crianças desenvolveram conhecimento através da construção das diferentes representações do espaço exterior (2 e 3 dimensões) e posteriormente em colaboração com as famílias fizeram a construção das suas representações, em espaço real (espaço exterior). Por fim, a última etapa destinada à avaliação e divulgação do projeto, não se concretizou, como havia sido pensada, devido à falta de tempo; contudo foi possível avaliar o envolvimento das crianças na exploração do espaço após a sua remodelação. Apesar do envolvimento da família se ter evidenciado em todas as fases, entendeu-se que na fase de execução, nomeadamente na etapa de construção das estruturas, o envolvimento das famílias revelou-se para além de fundamental muito enriquecedor, pois permitiu não só a remodelação adequada do espaço, mas essencialmente porque as crianças se mostraram mais confiantes, bem como, evidenciaram um nível elevado de bem-estar perante a presença dos familiares. Esse projeto possibilitou às crianças construírem novas aprendizagens ligadas a várias áreas de conteúdo e domínios tais como: Matemática (visualização espacial); Linguagem Oral e Abordagem à Escrita (modelos de comunicação); Educação Física (deslocamentos e equilíbrios); Artes visuais (construção de representações em duas e três dimensões); Formação Pessoal e Social (persistência na tarefa, autonomia, convivência democrática e cidadania).

Esse projeto proporcionou ainda uma reflexão sobre o binómio escola/família, pelo que se conclui que neste nível educativo o educador deve compreender que o desenvolvimento da criança resulta de um processo de colaboração entre vários intervenientes, essencialmente entre os familiares e a escola. Deste modo, entende-se que o

educador tem também como função promover a comunicação entre escola e os pais/famíliares, revelando as suas intenções, para que esses se sintam confortáveis em partilhar opiniões, sugestões e participar em projetos.

A dimensão “Desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida” “(Despacho n.º 16034/2010, p. 9) decorre do reconhecimento de que a profissão docente exige a reconstrução permanente do conhecimento, sendo que para isso é necessário que o docente reflita sobre as suas práticas bem como adote uma atitude de investigador face à sua profissão.

Deste modo, ao longo do estágio existiu a necessidade de desenvolver “estratégias de aquisição e de atualização de conhecimento profissional (científico, pedagógico e didático)” “(Despacho n.º 16034/2010, p. 9). As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) de 2016 foram, sem dúvida, um documento basilar para condução de uma prática consciente, desde a planificação, à dinamização de atividades, interações com as crianças e regulação do ambiente educativo. No entanto, esse não foi suficiente, e por isso, houve necessidade no decorrer do estágio de aprofundar outros conhecimentos. Para tal, procurou-se reunir com alguns professores e sempre que possível com as educadoras do jardim no sentido de partilhar ideias, dificuldades e angústias. Nessas reuniões, foi-se construindo conhecimentos através da troca de ideias, sugestões e também feedbacks. Essencialmente, no segundo semestre procurou-se a cada semana planificar atividades inovadoras, por forma a aumentar o nível de envolvimento das crianças na atividade e consequentemente ampliar as suas experiências e conhecimentos. Tal implicou um trabalho mais exigente não só na preparação dos conteúdos e na organização das atividades, como também na escolha e construção dos materiais. Essa preparação exigiu que se estabelecesse contacto com outros profissionais de diferentes áreas de modo a construir novos conhecimentos.

Para trabalhar a consciência fonológica recorreu-se à experiência de uma terapeuta da fala que, tendo em conta a caracterização do grupo, apresentou algumas sugestões e forneceu informação sobre esta vertente da consciência linguística. Na penúltima semana de estágio, cujo trabalho se debruçou sobre a integração sensorial estabeleceu-se contacto com uma terapeuta ocupacional que apresentou o trabalho que costumava realizar e forneceu orientações para algumas atividades, nomeadamente para a construção do percurso sensorial. Por sua vez, para a realização do percurso sobre a segurança rodoviária no exterior, solicitou-se a ajuda de um professor de Educação Física que já tinha realizado esta atividade. Ainda no domínio de Educação Física

é importante referir que, ao longo da PES III na EPE, constataram-se algumas dificuldades na dinamização das atividades referentes a este domínio, tendo sido colmatadas através da investigação em livros sobre a Educação Física na EPE e conversas reflexivas com profissionais da área.

As iniciativas frequentadas no contexto formal e não formal, como o “Curso de iniciação à LGP”, a “Gala Viva a Vida”, o evento “Olhares sobre a Educação”, a deslocação à Escola Superior de Educação de Coimbra para assistir à conferência do Professor Carlos Neto sobre “O Jogo”, o “Seminário sobre a Educação Física na EPE” entre outras iniciativas permitiram a aquisição de maior conhecimento sobre o mundo da educação, revelando-se assim basilares para o desenvolvimento profissional, uma vez que contribuíram para a atualização do saber científico, didático e pedagógico.

Relativamente “à análise crítica da ação no sentido de melhorar a prática” (Despacho n.º 16034/2010, p. 9), reconhece-se que no decorrer do estágio as conversas reflexivas com as educadoras e colega do grupo, bem como relatórios semanais, foram fundamentais para planificar de forma cada vez mais consistente.

Todavia, importa salientar que no segundo semestre não se constataram progressos nas primeiras semanas de estágio devido essencialmente à falta de conhecimento sobre os progressos das crianças. Neste sentido, foi necessário avaliar as crianças, por isso, reuniu-se com as educadoras e observou-se atentamente o desempenho das crianças no decorrer das atividades, para recolher informação sobre as evoluções efetuadas por cada uma na ausência do grupo, de modo a proporcionar às crianças uma resposta adequada ao seu nível de desenvolvimento. A avaliação cuidada das crianças permitiu evoluir o planeamento, uma vez que, esse começou a ter por base os interesses e as necessidades de cada criança, logo as últimas planificações revelaram maior intencionalidade educativa.

3. Síntese Global da reflexão

Os estágios desenvolvidos no 1.º CEB e na EPE permitiram uma reflexão sobre os princípios defendidos por cada nível educativo bem como as disparidades existentes entre eles.

A Educação Pré-Escolar é um nível de escolaridade muito peculiar, devido não só à flexibilidade do currículo e de todo o ambiente educativo, mas essencialmente porque a ação de todos os intervenientes tem como finalidade dar resposta aos interesses e bem-estar das crianças. Assim como refere João Costa, secretário de Estado da Educação, no preâmbulo das OCEPE,

este é o nível educativo em que o currículo se desenvolve com articulação plena das aprendizagens, em que os espaços são geridos de forma flexível, e em que as crianças são chamadas a participar ativamente na planificação das suas aprendizagens (Silva et.al 2016, p.4).

Este contacto com a Educação Pré-Escolar possibilitou à estagiária confirmar a opinião que já detinha deste nível, ou seja, em comparação com o 1.º CEB entende-se que este nível de escolaridade apresenta mais complexidade ao nível da gestão didática e pedagógica, devido à organização dos tempos, rotina e de todo o ambiente educativo. Esta organização exige do educador muita autenticidade, dinâmica e uma grande flexibilidade para dar resposta aos interesses e necessidades das crianças.

No 1.º CEB, contrariamente à Educação Pré-Escolar, a planificação é essencialmente da responsabilidade do professor e a avaliação concretiza-se maioritariamente através de fichas e pequenos testes, ou seja, de formas muito díspares do anterior nível de escolaridade. O mesmo acontece com o ambiente educativo, cuja organização é muito mais rígida.

As diferenças entre estes dois níveis encontram-se também patentes na análise às práticas de avaliação na Educação Pré-Escolar e no 1.º CEB, realizada por Rodrigues (2005, p. 18) que constatou que as educadoras e as professoras valorizaram diferentes critérios de avaliação no que respeita aos comportamentos e às atitudes da criança dado que, ao enumerar comportamentos e gostos das crianças as educadoras evidenciaram “a importância atribuída à livre escolha e à tomada de iniciativa no jardim de infância. Aqui a criança é encorajada a tornar-se cada vez mais independente do adulto”. Por sua vez, verificou que “na escola tudo se centra na iniciativa do adulto que,

organiza e propõe as tarefas”. As disparidades encontradas na análise de Rodrigues (2005, p. 18) entre estes dois níveis de escolaridade têm repercussões nefastas na transição e adaptação das crianças a um novo nível de ensino. É devido a estas evidências que corroboro as palavras de João Costa quando refere que “todo o sistema educativo tem a aprender com a Educação Pré-Escolar”, (Silva, et al., p.4) e é também por isso, que este nível de escolaridade me entusiasma, sendo para mim o nível educativo mais desafiante. Não obstante, como futura profissional da Educação, considero que é necessário existir um contacto mais evidente entre o jardim de infância e o 1.º CEB de forma a neutralizar algumas diferenças e melhorar a qualidade da Educação.

PARTE II – TRABALHO DE INVESTIGAÇÃO

Introdução

A definição do problema é o ponto de partida para o início de uma investigação científica. A questão de investigação à qual se pretendeu uma resposta foi a seguinte: *Utilizar a Língua Gestual Portuguesa em contexto de Educação Pré-Escolar com crianças ouvintes tem repercussões no seu envolvimento e na compreensão global de histórias?* É muito importante que a formulação da questão de investigação seja significativa para o investigador. Neste sentido, a questão enunciada anteriormente surgiu da curiosidade pessoal, uma vez que foi do interesse da estagiária construir conhecimentos sobre a LGP e explorar as suas potencialidades na Educação Pré-Escolar com crianças ouvintes. A escassez de estudos sobre LGP direcionada a crianças ouvintes, tornou a realização desta investigação mais complexa, mas simultaneamente mais significativa.

Face à questão de investigação, estabeleceu-se os seguintes objetivos: caracterizar o grau de envolvimento de crianças face à utilização de LGP no conto de histórias; descrever a presença de marcadores de interferência da LGP na compreensão global de uma história a crianças (ouvintes) em idade pré-escolar; potenciar a exploração da literatura para a infância, através da utilização da LGP, como cenário de inclusão; investigar o potencial da utilização da LGP como promotora de literacia visual em crianças ouvintes.

A segunda parte do Relatório Final de Estágio diz respeito ao desenvolvimento do trabalho de investigação dividindo-se em cinco pontos essenciais, sendo estes: a revisão da literatura, a metodologia, a apresentação e análise dos dados, discussão sobre os resultados e a conclusão geral.

1. Revisão da Literatura

1.1. Literatura para a infância e EPE

Antes de partir para a discussão deste conceito, importa defini-lo, uma tarefa complexa, pois as definições deste conceito têm suscitado algumas ambiguidades, dado serem utilizados vários termos para o definir, como *literatura para crianças*, *literatura infanto-juvenil*, *literatura para crianças e jovens*, *literatura infantil* e *literatura para a infância*. Azevedo (2006) discorda das designações enumeradas anteriormente, preferindo designá-la como *literatura de potencial receção infantil*, na medida em que considera os outros termos desadequados, pela presença do “atributo que frequentemente é lido como referindo-se estilística e estruturalmente ao nome que o acompanha. Tal sugere, para este autor, a existência de marcas estilísticas e/ou estruturais que, exibidas pelos seus textos, os diferenciariam da literatura dita canónica” (p.12).

Porém, Simões (2013) defende que a *literatura infantil* ultrapassa a aparente inferioridade pela qual é conotada, devido à sua singularidade artística, uma vez que desconhece fronteiras estéticas, não sendo determinada por nenhuma temática específica nem pela forma (verso ou prosa, novela ou conto), caminhando livremente entre a realidade e o maravilhoso, através de tipologias próprias, como o conto de fadas, a fábula e outras histórias. Além disso, “incorpora ao texto a ilustração tornando-se uma manifestação literária única exatamente por carregar esse diálogo intersemiótico em sua constituição” (Simões, 2013, p.230).

Enquanto defensor da utilização do termo *literatura para a infância*, Gomes (1979, p.11) salienta que “o adjectivo infantil seria adequado se as obras fossem escritas por crianças, como literatura juvenil, escrita por jovens”. Nesta linha de raciocínio, entende-se que a expressão *literatura para a infância*, é a mais adequada, uma vez que retrata o tipo de literatura feita por adultos destinada às crianças. Logo será a designação utilizada ao longo deste relatório. Contudo, a definição do conceito de literatura para a infância não é consensual, por isso na discussão do conceito utilizaremos os diversos termos, respeitando os usos dos autores abordados.

A história da literatura foca-se no estudo da literatura, segundo uma perspectiva cronológica, procurando ordenar histórica e cronologicamente os principais acontecimentos relativos à literatura, que resultam do conjunto das tendências e correntes literárias, bem como da produção literária dos autores que a integram (Silva, 2017). Segundo esta autora, carece-se de uma História da *Literatura Infantil e Juvenil* Portuguesa, o que obviamente compromete a formação literária. Já que, na sua opinião esta deve

assentar sobre dois eixos: “a história literária, produtora de imagens nacionais segundo [as] suas realizações no espaço e no curso do tempo; e a teoria da literatura, um conhecimento de índole universalista e abstratizante” (Siva, 2017, p.20). Neste sentido, é incoerente debruçar-se sobre a literatura para a infância, sem antes a contextualizar historicamente.

Segundo Cunha (1999), a *literatura infantil* surgiu no século XVIII, época em que existiu uma aproximação entre a escola e a criança, começando a educação a ser uma preocupação da sociedade. Este século “inaugurou a construção da infância moderna com a noção de liberdade, autonomia e independência” (Simões, 2013, p.11). Antes desta época, a criança era vista como um adulto em miniatura, por isso, não existia preocupação com as temáticas abordadas nos livros. Estas relacionavam-se com as diferentes formas do adulto ver o mundo e por isso, não suscitavam qualquer interesse nas crianças. Na Constituição da República Portuguesa de 1911 é possível verificar a valorização da criança e das suas leituras, uma vez que avança com a construção de bibliotecas escolares, e torna o ensino primário gratuito e obrigatório. Estas medidas motivaram, naquela época, o trabalho de vários autores portugueses como Ana de Castro Osório (1872-1935), Virgínia de Castro e Almeida (1874-1945), António Sérgio, Carlos Selvagem (1890-1973) e Aquilino Ribeiro (1885-1963) que marcaram notavelmente a História da Literatura para a Infância (Silva, 2017).

Atualmente, a sociedade possui uma visão muito mais alargada da infância, “a criança é considerada como coconstrutora de conhecimento, identidade e cultura. É uma participante ativa, possuindo uma voz própria que deverá ser tida em conta, tanto a nível democrático como na tomada de decisões” (Dahlberg, Moss & Pence, 1999, cit. por Formosinho & Araújo, 2008).

Nas últimas décadas, a literatura para a infância passou, assim, a ocupar, na escola e na família, um papel fundamental na formação dos indivíduos, dado serem ambas determinantes para a construção das primeiras conceções sobre a leitura. As primeiras experiências de contacto com o livro são muito importantes, pois quando se revelam positivas, a criança manifesta gradualmente interesse pelo livro e pela iniciação à leitura, sendo negativas, tendem desde logo, a criar barreiras entre o leitor e o livro. De acordo com Silva e Ramos (2014), a aprendizagem da leitura inicia-se muito antes da entrada na escola e deve considerar-se como um processo inacabado, por isso, é crucial que as primeiras leituras em família sejam prazerosas e estejam associadas ao bem-estar e aos afetos podendo, de algum modo, constituir rotinas que geram hábitos. A audição assídua de histórias proporciona o desenvolvimento da linguagem da criança,

levando-a a conhecer a estrutura da língua e a estabelecer a correspondência entre grafema e fonema. Desta forma, “os pais devem funcionar como exemplos e modelos de leitores, e o livro e a leitura devem surgir habitualmente em casa associados a momentos de encontro e afetividade” (Silva & Ramos, 2014, p.151).

Relativamente ao papel da literatura na escola, apesar dos currículos sofrerem constantes alterações ao longo do tempo, traduzindo as transformações da atualidade, sempre promoveram a disseminação da literatura para a infância. Veja-se, na EPE, as OCEPE quando referem que “o gosto e interesse pelo livro e pela palavra iniciam-se na educação de infância” (Silva et al, 2016, p.66); nos referenciais da Educação Básica como ocorre no programa Metas Curriculares de Português (Buescu, Morais, Rocha, Violante & Magalhães, 2015) a propósito do domínio específico que foi criado: a Educação Literária (1.º, 2.º e 3.º CEB) e Iniciação à Educação Literária (1.º e 2.º ano do 1.º CEB).

Contudo, é de salientar que o conceito de infância está em constante mudança, sendo necessária uma atualização permanente por parte dos docentes, perante os interesses das crianças e o que está atualmente disponível nas livrarias, nas bibliotecas e nos centros culturais multimédias. Sublinhando esta perspetiva, Hunt (2010) refere que “a infância não é hoje (se é que alguma vez foi) um conceito estável” (p.94). Por conseguinte, não se pode esperar que “a literatura definida por ela seja estável [...], pois os conceitos de infância vão alterar radicalmente o texto e são muito mais instáveis que os conceitos referentes aos adultos” (p.95).

De igual modo, o espólio textual da literatura para a infância vai sendo alvo de transformações/adaptações, ao longo do tempo. Tal como refere Silva (2017, p.45), “a literatura é produto de cada tempo, de cada alteração social e cultural”.

A literatura tem como objetivo abrir novos horizontes às crianças, permitindo-lhes construir os seus valores pessoais, culturais e sociais. Através da literatura para a Infância as crianças podem saber mais sobre factos do passado e também do presente. A literatura para a infância permite à criança descobrir o mundo que a rodeia através do binómio entre a realidade e o sonho preconizados nos textos infantis. Foi criada com objetivo de valorizar a fantasia do maravilhoso e da magia. É nesta descoberta que a criança vai construindo a sua identidade. Além disso, Silva (2005, p. 29) afirma serem

Os textos que se inscrevem nos modos narrativo, poético ou dramático, que se pautam pelo princípio da ficcionalidade, pelo uso de uma linguagem de conotação, pela ambiguidade, pela plurissignificação apresentando-se como prolongamentos de ordem afetiva e

estética, que se revelam essenciais para o desenvolvimento cognitivo e social da criança enquanto pré-leitor ou jovem leitor.

Os livros que se incluem na literatura dita infantil têm um carácter imensamente enriquecedor, pela qualidade da escrita, do enredo fantástico, dos “jogos” entre as palavras, das ilustrações, das personagens utilizadas e ainda pela profundidade educativa da mensagem que transmitem ao leitor. Nesta linha de pensamento Becket defende a qualidade da literatura para a infância, referindo que “*écrire pour les enfants est la vocation des maîtres.*” (Becket, 1997, p. 257, cit. por Silva, 2017, p.95)

É fundamental para o desenvolvimento da criança que o contacto com a literatura se inicie enquanto bebé, estimulando desde cedo o gosto pela leitura. De acordo com a educadora de infância entrevistada para este trabalho de investigação, orientadora da PES na EPE

o contacto com a literatura é importante desde o colo, desde o berço, e não é por acaso que aparecem bebés com livros ainda sem falar blecblecblec e viram a página e continuam. Esses bebés a quem se mostrou livros, fizeram leitura de imagem, porque as crianças muito cedo leem a imagem automaticamente. Já se as crianças ouvirem histórias elas fixam na história. Estamos a estimular o conhecimento, a concentração e o contemplar dos livros. Se for com a mãe ou na escola é tudo mais interativo porque no meio do conto da história há um olhar, um afeto. As crianças quando ouvem uma história identificam-se com as personagens, relacionam com o seu meio e aquilo que têm casa.

Deste modo, as crianças que desde muito cedo entram em contacto com a obra literária infantil terão uma compreensão maior de si e do outro. Para Bettelheim (1996), o conto de fadas favorece o desenvolvimento da sua personalidade e do seu autoconceito. Além disso, oferece significado a vários níveis e enriquece a existência da criança de tal forma que nenhum livro pode fazer justiça à diversidade de contribuições que esses contos dão à vida da criança.

Neste seguimento, as OCEPE descrevem que

é através dos livros que as crianças descobrem o prazer da leitura e desenvolvem a sensibilidade estética. As histórias lidas ou contadas pelo/a educador/a, recontada ou inventadas pelas crianças, de memória ou a partir de imagens, são um meio de abordar o texto narrativo, que, para além de outras formas de exploração, noutros domínios de expressão, suscita o desejo de aprender a ler. (Silva et al., 2016, p.66).

As histórias possibilitam às crianças confrontarem os seus comportamentos com os das personagens. Os textos ouvidos pelas crianças poderão ser mais tarde reproduzidos por elas através de pequenas encenações que surgirão naturalmente em contexto de jogo simbólico, possibilitando o desenvolvimento da expressão oral e a troca de ideias entre as crianças. A sublinhar estas palavras Bettelheim (1996, p.13), escreveu que

para que uma estória realmente prenda a atenção da criança, deve entretê-la e despertar sua curiosidade. Mas para enriquecer sua vida, deve estimular-lhe a imaginação: ajudá-la a desenvolver seu intelecto e tornar claras as suas emoções; estar harmonizada com suas ansiedades e aspirações; reconhecer plenamente suas dificuldades e, ao mesmo tempo, sugerir soluções para os problemas que a perturbam.

Neste sentido, é importante salientar que sendo esta uma leitura partilhada entre a criança e o adulto, quando a criança ainda não sabe ler, a aquisição do livro é da responsabilidade do adulto, sendo que a sua ação permite uma transformação das crianças. Tal, justifica, mais uma vez a identificação de outro tipo de público-alvo dos livros de receção infantil: adulto (Riscado, 2002). É inicialmente na família que muitas crianças iniciam o contacto com os livros, no entanto, para algumas, esse convívio com a literatura para a Infância concretiza-se mais tarde, na EPE ou no 1.º CEB. Deste modo, “o papel do/a educador/a é fundamental neste processo, ao criar ambientes promotores do envolvimento com a leitura e a escrita, que levem ao desenvolvimento de atitudes e disposições positivas relativamente à aprendizagem da linguagem escrita” (Silva et al, 2016, p.71).

A propósito da importância dos mediadores de leitura, Silva (2017) salienta a importância do conhecimento sustentado sobre a história da Literatura, referindo que

não é possível promover a leitura sem um conhecimento da História literária, dos rumos do passado e atuais,(...) Tão pouco é possível mediar a leitura (...) sem um saber mínimo sobre o panorama diacrónico desta criação literária e artística, o qual permita relativizar juízos apressados sobre o presente e as suas pretensas inovações, e avaliar os retrocessos que nele também, por vezes, se verificam. (Gomes, 2012, p.12, cit. por Silva 2017, p.45)

Deste modo, é crucial que os educadores/professores conheçam as potencialidades de cada livro, para que possam realizar uma escolha adequada ao grupo e/ou a cada criança. A propósito deste tema, a investigadora Shavit, 2003 defende que os textos de

literatura infantil são ambivalentes, já que se direcionam para dois tipos de leitores em simultâneo: o leitor-modelo adulto e o leitor-modelo criança. (Shavit, 2003, cit. por Azevedo, 2006).

Na figura 1, podemos observar as diferenças entre ambos os leitores.

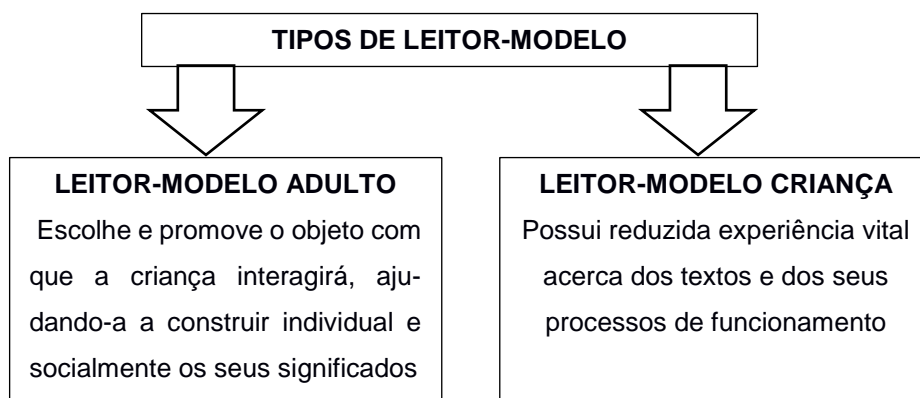


Figura 1 - Tipos de leitor-modelo (adaptado de Azevedo 2006).

Nesta linha de pensamento, Ziberman (1982) refere que a *literatura infantil* está associada a uma dualidade: a ótica do adulto, assumindo um caráter pedagógico, por transmitir conhecimentos, valores e envolver-se na formação moral e a da criança. Assim, “quando se compromete com o interesse da criança, transforma-se num meio de acesso ao real, na medida em que lhe facilita a ordenação de experiências existenciais, através do conhecimento de histórias, e a expansão de seu domínio linguístico.” (Ziberman, 1982, p.14).

Segundo esta perspetiva de que a literatura infantil não se restringe ao leitor infantil, Machado e Montes (2003, p.91 cit. por Azevedo 2006 p.12) afirmam que “*a literatura infantil debería ser séria, en rigor, aquella literatura que puede ser leída también por los niños, y no exclusivamente por los niños. Entoces sería la literatura que incluye a los niños e no la que excluye los adultos*”. De igual modo, Cagneti (1996) defende que

a literatura infantil é, antes de tudo, literatura, ou melhor, é arte: fenómeno de criatividade que representa o Mundo, o Homem, a Vida, através da palavra. Funde os sonhos e a vida prática; o imaginário e o real; os ideais e sua possível/impossível realização (p.7).

Segundo Cunha, na literatura para a infância, “apesar de ser sempre o adulto a falar à criança, se ele for realmente artista, o seu discurso abrirá horizontes, proporcionará reflexão e criação, estabelecerá a divergência, e não a convergência” (1988, p. 23). E as verdadeiras possibilidades educativas encontram-se aí. Deste modo, é importante que o adulto compreenda a criança como um ser complexo, partindo das suas experiências e valorizando os seus conhecimentos, como fundamento de novas aprendizagens, consciencializando-se que “cada criança tem uma identidade única e singular, tendo necessidades, interesses e capacidades próprias” (Silva et al, 2016, p.12).

O conceito de “leitor-modelo” (Shavit, 2003 cit. por Azevedo, 2006) mencionado anteriormente, diz respeito aos vários comportamentos interpretativos que os leitores têm quando interagem com o texto. Esta teoria é também designada de cooperação interpretativa, partindo do princípio que qualquer texto está “repleto de espaços em branco” e “elementos não ditos”, que cabe ao leitor completar, tendo em conta o seu conhecimento e a interpretação que realiza do texto. Assim, cada leitor assume um papel muito importante na descodificação dos significados do texto literário, já que um texto pode permitir diferentes significados nos leitores, dependendo da bagagem enciclopédica que cada um transporta, bem como a forma como o leitor vê o mundo. Daí considerar-se a literatura como uma arte, sendo que não existem interpretações erradas, mas um conjunto de possibilidades interpretativas, tendo em conta, a “visão” do leitor.

Atualmente, algumas crianças têm um sentido crítico literário mais apurado e desse modo gostam de histórias originais com finais imprevisíveis. Contudo, a magia da leitura e do livro também resulta da ilustração. Para um leitor pouco experiente como é o caso da criança em idade pré-escolar, a componente icónica associada ao texto possibilita-lhe uma interpretação mais completa da história e “fertiliza” a sua imaginação.

1.2 Géneros literários

O conceito de género é entendido através da “codificação de propriedades do discurso (semânticas, pragmáticas, verbais) presentes em determinado texto” (Lopes, 2010, p.2). Os géneros literários são formas de classificação dos textos, agrupados em categorias. “O género foi, ao longo de vários séculos, entendido como modelo de criação literária e não, como categoria histórica, sujeita a mudança, tal como é visto na atualidade” (Lopes, 2010, p.2). Neste sentido, a classificação de géneros literários resulta de

um conjunto de processos, sendo que não existem categorizações imutáveis, pois dependem dos contextos históricos.

De acordo com Silva (2007), os géneros literários têm um papel fundamental na organização e na transformação do sistema literário. Assim, em “cada período histórico se estabelece um cânone literário, isto é, um conjunto de obras que são consideradas como relevantes ou modelares, em estreita conexão com uma determinada hierarquia atribuída aos diversos géneros” (p.393). O sistema literário pode, assim, classificar-se como dinâmico, já que possibilita a criação de novos géneros, a adaptação de outros e a sua divisão em categorias recetivas à mudança.

A Literatura para a infância encontra-se dividida em géneros literários, à semelhança da literatura em geral, no entanto Juan Cervera (1991) refere que a definição destes géneros é ainda mais complexa na Literatura para a Infância. Deste modo, o esquema básico tradicional que divide a literatura em três grupos distintos – épica ou narrativa, lírica e dramática – deve servir-nos como ponto de partida tanto na literatura canónica como na literatura para a infância. Este trabalho de investigação, debruça-se sobre o género literário denominado de álbum narrativo, designado por *Picture Story Book*, na versão anglo-saxónica. O álbum narrativo surgiu e foi reconhecido na década de 60 do século XX em alguns países da Europa, como a Alemanha, o Reino Unido e a França (Rodrigues, 2009), refletindo os avanços tecnológicos ocorridos na época, como as técnicas de impressão e o aparecimento da cor (Mayor, 2016). Segundo a mesma autora, este género literário aparece associado à música, ao cinema e também à fotografia, referindo que o *livro-álbum* é inspirado no álbum fotográfico com capa dura. Contudo, em Portugal a atenção dada à ilustração ocorreu tardiamente, conquistando a sua “liberdade”, a partir dos anos 70, com a Revolução dos Cravos de 25 de Abril de 1974 (Silva, 2017).

Segundo Rodrigues (2009) e Silva (2017), é apenas nos finais dos anos 80 e início da década de 90 que aparecem os primeiros álbuns narrativos. No panorama nacional, destacaram-se os livros de Maria Keil, Leonor Praça e Manuela Bacelar, por serem estimulantes e “motivadores na promoção do gosto literário e na formação de leitores competentes” (Silva, 2017, p.146). Rodrigues (2009) destaca ainda como autores mais recentes Marta Torrão ou Alain Corbel, que também se dedicaram a este género literário.

O álbum apresenta dimensões superiores e é caracterizado pelo reduzido número de páginas e pelo texto “condensado, tipografia de tamanho superior e variável, pela abundância de ilustrações frequentemente impressas em policromia e, na maioria

das vezes, de página inteira ou dupla página” (Rodrigues, 2009, p.150). É um gênero destinado às crianças entre os 2 e os 8 anos. As temáticas abordadas nos álbuns narrativos relacionam-se essencialmente com as emoções como a alegria, o medo, a tristeza e com sentimentos como o amor e a amizade, que se ligam com as vivências das crianças.

As histórias podem retratar experiências reais ou fantasiosas, mas em geral os protagonistas são animais ou crianças, com os quais o pequeno leitor se identifica. De acordo com Florindo (2012) a classificação deste gênero ainda não é consensual, devido essencialmente à sua natureza híbrida. Todavia, todos os estudiosos deste gênero salientam a relação peculiar entre texto verbal e o texto icónico, permitindo que o uso da palavra e da imagem se complementem uma à outra no conto da história, sendo esta a principal característica que distingue o álbum narrativo dos restantes géneros literários.

Comprovando esta perspetiva, Silva (2006) salienta que o que diferencia o álbum de outros géneros literários “está intimamente relacionado com o tratamento narrativo que induz” (p.2). Contrariamente ao que se observava no livro tradicional, em que a ilustração apenas abrihantava a história, o álbum narrativo evidencia uma evolução. Hoje verificamos que existe uma fusão entre estas duas formas de linguagem em que a imagem e texto se aliam de tal forma que ambos os elementos servem para construir a história e complementar, em conjunto, a informação veiculada (Colomer, 2003).

Outra característica deste tipo de publicação é a sua cuidadosa conceção gráfica, ou seja, “o álbum moderno é entendido como um objeto artístico, cuidadosamente elaborado, que conjuga ilustração, texto, design e edição numa unidade estética e de sentido” (Rodrigues, 2009, p.151). Deste modo, a apreciação consciente de um álbum tem necessariamente de ter em conta todas as suas propriedades. Tal como refere Rodrigues (2009, p.151) “o álbum tem de ser visto na íntegra, prestando-se particular atenção a cada uma das suas partes (a capa, as guardas, a tipografia e as imagens) construídas numa sequência, cujas relações internas são cruciais para a compreensão do livro.” Também é de salientar a importância da cor neste tipo de narrativas em que o texto pode surgir grafado de formas diferentes e surpreendentes como parte de um design que integra texto e imagem. No que concerne à ilustração, (Azevedo 2006, p.13), refere que esta possui “capacidades “amplificadoras” em relação ao texto.” O jogo com diferentes planos de representação, além da introdução de diferentes tipos de enquadramento, nomeadamente um crescimento da ilustração para outros locais do livro, como é o caso da capa e contracapa, das guardas e até da lombada. (Azevedo 2006).

Este aspeto poderá repercutir-se na forma como o livro é lido e no facto destes elementos paratextuais incluírem informações decisivas, nomeadamente na criação de expectativas, para a construção de significados do texto. Silveiro (2012) defende que as ilustrações dos álbuns potenciam o desenvolvimento da capacidade emotiva e cognitiva da criança, fator pelo qual Marantz (2005) destaca a necessidade de seleção de livros que levem a criança para lá do reconhecimento superficial do meio e da enumeração dos objetos representados no “reino espiritual do conto” (Silveiro, 2012, p.38).

Marantz (2005) refere-se, assim, ao conteúdo expressivo do livro, isto é, a forma como o livro “comunica” com o autor e vice-versa. O jogo de cores entre contrastes e tonalidades e as técnicas utilizadas nas ilustrações podem, de algum modo, manipular as emoções do leitor, chegando até a provocar alterações de estado de espírito, que seriam improváveis de acontecer pela componente textual.

Neste sentido, Silveiro (2012, p.37) refere que “as influências das ilustrações levaram alguns estudos recentes como os de Andricaín (2005), Marantz (2005) e Moebius (2005) a entenderem o álbum como sendo uma arte visual e não literária.” Segundo Marantz a classificação do álbum como um género literário diminui a importância das ilustrações, limitando-as a ser “meros assistentes do texto verbal e não como símbolos com personalidade própria.” (Marantz, 2005, cit. por Rodrigues, 2009, p.151). No caso de o álbum narrativo ser entendido como arte visual, as suas ilustrações podem ser vistas como uma pintura, mas tornam-se incompletas, quanto retiradas do seu contexto original, pois o álbum é concebido como um “produto completo” (Moebius, 2005). No entanto, vários estudos referem que contrariamente aos outros livros, no álbum, a ilustração é de tal forma imprescindível, que sem ela, se torna impossível garantir a compreensão coerente e aprofundada da obra. Nesta linha de pensamento, Andricaín (2005) acrescenta que um álbum narrativo com qualidade pode funcionar como galeria de arte, e sendo o primeiro contacto da criança com a arte, realizada através dos livros ilustrados, uma boa biblioteca de álbuns ilustrados pode também funcionar como um museu.

Segundo Catarina Florindo (2012), para além de atrair o leitor e de reforçar a compreensão daquilo que é contado pela palavra, a ilustração pode apresentar diversas funcionalidades de acordo com a forma como se articula com o texto. Estas podem assumir a função economizadora ou de complementaridade em relação ao texto quando se referem à informação que não está presente no texto, como a caracterização de espaços, personagens, ambientes, objetos, etc.

No álbum *O Passeio da Dona Rosa* (Cf. Anexo A) de Pat Hutchins (1968) obra selecionada para realizar este trabalho de investigação, verificou-se que a ilustração assume a função de complementaridade, uma vez que é através das imagens que conseguimos localizar a narrativa no tempo e no espaço, bem como perceber o desenrolar dos acontecimentos e peripécias. Neste sentido, pode afirmar-se que para além desta função, neste álbum o peso da narração recai, essencialmente sobre a linguagem icónica. Neste livro, entende-se que a imagem adquire proeminência, conseguindo, quase por si só, a narração na íntegra da história, sem ser necessário o auxílio da componente verbal, ganhando assim, maior protagonismo que o próprio texto (Silveiro, 2012).

No sítio em linha da editora kalandraka², *O Passeio da Dona Rosa*, é um clássico de 1968 que estará sempre atual, devido à “qualidade das ilustrações de linhas simples e cores quentes de tom ácido”. Esta obra destaca-se pelo seu elevado conteúdo visual. O texto é construído numa sequência de frases curtas encadeadas e acompanhadas por imagens descritivas, cuja função é complementar graficamente a narrativa.

As razões que estiveram na origem desta seleção prenderam-se com o enredo simples e humorístico, ilustrações claras e cativantes, personagens planas e conhecidas pelas crianças e a relação previsível entre as personagens. Não obstante, o facto desta obra apresentar dois níveis de leitura em simultâneo, sendo estes, o passeio da galinha Rosa e a acidentada e humorística vigia da raposa que a persegue sem que ela se aperceba do perigo contante. Estas características, sobressaíram no momento da análise da obra, permitindo apurar que entre as demais obras analisadas, esta era aquela que mais se adequava não só ao público-alvo, mas também ao código linguístico em questão. A simplicidade da obra, as ilustrações de cariz humorístico e a escassez de texto, tornaram possível o conto da história em LGP de forma divertida, não aborrecendo as crianças.

O facto de a obra estar dividida em vários momentos, que vão retratando as peripécias da raposa, ajuda as crianças a envolverem-se na narrativa, uma vez que desperta a sua curiosidade para o próximo momento. E, além disso, não permite que a criança se perca, já que os acontecimentos se sucedem de forma sequencial e ordenada.

² editora@kalandraka.pt | www.kalandraka.pt

1.3 Literatura para a Infância e Língua Gestual Portuguesa

Uma vez contextualizado o conceito de literatura para a infância no ponto anterior, revela-se antes de mais basilar esclarecer como surge a Língua Gestual em Portugal, bem como o lugar que a mesma ocupa na sociedade do século XXI, a fim de compreender os pontos que intersejam a Literatura para a infância e este idioma.

Atualmente ainda persiste alguma confusão entre os termos *linguagem* e *língua* para designar a LGP. Tal deriva também de bibliografia anterior a 1997, como sendo o caso de Raquel Delgado-Martins (1986). Porém, a sua definição torna clara a dimensão de língua, pela estrutura e forma de organização, mas com modalidade de produção distinta das línguas orais, ou seja, “a modalidade motora da mão e do corpo e com modalidade de perceção visual” (Delgado-Martins, 1986, cit. Silva, 2011, p.87).

A Língua Gestual, segundo Sim-Sim (2005, cit. por Rodrigues 2014, p.45 - 46), é um “sistema linguístico, língua natural na comunidade de pessoas com deficiência auditiva, constituído pela combinação de gestos simbólicos, materializados em movimentos realizados com as mãos, os braços, a face e o corpo e percebidos visualmente.” Nesta linha de pensamento, Vaz (2016) define a LGP como “uma língua natural convencional, com signos arbitrários e pseudo-icónicos, que se constitui como veículo de expressão de uma comunidade” (p.102).

Neste sentido, à semelhança das línguas orais, a LGP está ligada a uma comunidade que reclama uma cultura, ou seja, a cultura surda. Assim, é através da LGP que as pessoas surdas “materializam a sua cultura visual preservando e transmitindo a sua herança cultural ao longo das gerações, enquanto grupo minoritário.” (Cavaca, Carmo, Martins, Morgado & Estanqueira, 2007, p. 9). Deste modo, a aprendizagem da LGP está implicada com o conhecimento da cultura da comunidade surda, que se manifesta em toda “a envolvência da língua gestual, desde a sua natureza visuo-espacial, às regras implícitas na interacção, à lógica visual que motiva a sua estruturação gramatical e a todos os conteúdos veiculados entre os seus falantes” (Cavaca, et al., 2007, p. 9).

Segundo Rodrigues (2014), foi apenas nos finais dos anos 1970 que se iniciaram as primeiras investigações sobre LGP em Portugal, realizadas na Faculdade de Letras de Universidade de Lisboa: “Sendo que a nível internacional, as descrições linguísticas fizeram-se pela primeira vez com a American Sign Language (ASL), na Universidade de Gallaudet, nos anos 1960” (p.46). Este enquadramento teve implicação no reconhecimento da LGP em Portugal uma vez que em 1997 a LGP passa a ser reconhecida pela *Constituição da República Portuguesa*, sendo, à data, o 6.º país a reconhecer a importância deste idioma (Rodrigues, 2014). O estatuto que lhe é atribuído, identificado nos

termos da alínea h) do n.º 2 do artigo 74.º da *Constituição da República Portuguesa*, a saber: “na realização da política de ensino incumbe ao Estado proteger e valorizar a Língua Gestual Portuguesa, enquanto expressão cultural e instrumento de acesso à educação e da igualdade de oportunidades”, suscitou algum inquietamento na comunidade surda e controvérsia pelas interpretações que se foram construindo. Ainda que haja autores que vigorosamente definem este reconhecimento como uma das línguas oficiais de Portugal, com o mesmo estatuto que a Língua Portuguesa (Rodrigues, 2014), outros há que não têm a mesma interpretação, aduzindo que a *Constituição da República Portuguesa* apenas reconhece como sendo a língua natural da comunidade surda (Silva, 2011; Correia, 2015). A este propósito, a própria comunidade surda, quando questionada sobre a importância do reconhecimento no referencial constitucional português, aferem que foi um passo determinante, mas não tem o estatuto de língua oficial, como foi evidenciado pelas entrevistas feitas a professores e formadores de LGP no trabalho apresentado por Silva (2011).

Tal marco (1997) surge alinhado com a *Declaração de Salamanca* (1994), na qual se sublinhava a necessidade de acesso educativo através da LGP dos respetivos países, na “modalidade de unidades especiais em escolas de ensino regular” (Silva, 2011, p. 58). Este reconhecimento na *Constituição da República Portuguesa* sucede “quase simultaneamente com a recomendação do Parlamento Europeu (PE) em 1998, através da *Resolução sobre as Línguas Gestuais* dirigida aos governos dos Estados Membros, exortando-o, a considerar a concessão de plenos direitos às línguas gestuais” (Silva, 2011, p.86). Neste seguimento, é de evidenciar que dez anos após este reconhecimento, o Ministério da Educação homologa o Programa Curricular de Língua Gestual Portuguesa (2007). Além disso, em 2008, é legislado o Decreto-Lei n.º 3/2008, que regulou até 2017 a utilização da LGP. Este normativo definiu os apoios especializados para crianças e jovens com necessidades educativas especiais permanentes.

Mais recentemente, o reconhecimento de LGP é marcado pelo desenvolvimento do documento curricular de referência – Aprendizagens Essenciais - Ensino Básico e Ensino Secundário I Português Língua Não Materna (PLNM), Nível A1, Nível A2 e Nível B1, em vigor de acordo com o previsto no artigo 38.º do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho).

Através dos programas e documentos mencionados, é visível a necessidade de integração da LGP nos currículos. Embora exista legislação sobre a LGP, ela é ainda considerada uma língua recente, “uma língua cujas perceção e produção são diferentes das línguas orais. Trata-se de uma língua cujo estímulo é visual e não auditivo e cuja

resposta é manual e não oral” (Silva, 2017, p.93), por isso carece de estudo em diferentes áreas de conhecimento. Desta forma, depreende-se que a LGP e a LP são duas línguas que convivem no mesmo território geopolítico e por isso também partilham, na qualidade de línguas naturais humanas, propriedades comuns

a LGP é de modalidade visuogestual, ou seja, é produzida com as mãos, que ocupam um espaço sintático específico, normalmente em frente ao gestuante, complementada por articuladores lábio-faciais, por exemplo, a boca, as bochechas, e percebida pelos olhos. A LP é uma língua oroauditiva, de modalidade oral e recepção auditiva, como todos facilmente reconhecemos (Correia, 2015, p.103).

Se por um lado, as diferenças entre as duas línguas, LP e LGP, são muito evidentes, por outro é também possível identificar pontos comuns, que permitem o desenvolvimento de uma relação profícua entre a aprendizagem das duas línguas em simultâneo.

Uma vez que a iniciação à leitura e à escrita, por via da literacia emergente e literacia precoce (Dunst, 2006) se concretiza na Educação Pré-Escolar, é fundamental compreender de que forma a literatura para infância e a LGP se podem interseitar.

A literatura para a infância, é fundamental para o desenvolvimento da criança. No caso da criança ouvinte, o acesso aos livros é mais facilitado, uma vez que a sua língua materna é a LP. Por outro lado, a criança surda, enquanto não souber ler, necessita que o acesso às histórias seja realizado essencialmente por via da LGP, o mais precocemente possível, dada a importância dos primeiros seis anos da vida (Morgado, 2011). Os processos de aquisição da linguagem em crianças ouvintes e surdas é semelhante, porém é necessário considerar não apenas o mediador adulto, mas também a LGP para aceder ao conhecimento, à leitura e escrita. No caso das crianças surdas, a literacia efetivar-se-á por via de modelos bilingues, cujo acesso à escrita será pela via secundária (Sim-Sim, 2005 cit. por Silva, 2011, p. 13). Acresce que o acesso a um ambiente rico, linguisticamente, no período crítico da plasticidade e do crescimento cerebral interferem no desenvolvimento da criança ouvinte ou surda (Amorim & Gonçalves, 2005).

Assim, como já foi referido, a literatura para a infância permite à criança construir a sua identidade, bem como o conhecimento sobre o mundo. Neste sentido, é necessário que, na promoção do acesso à leitura e à escrita na EPE, as crianças ouvintes compreendam que para além da sua língua materna (LP) existe no mundo da Literatura,

a LGP, primeira língua das crianças surdas. Tal conhecimento, tem implicações na construção da identidade da criança, uma vez que lhe permite construir conhecimento de uma forma mais inclusiva sobre o mundo. A sublinhar estas palavras, a educadora entrevistada referiu durante a entrevista (Cf. Anexo B), que a LGP

devia fazer parte do currículo, porque as crianças gostam dessa linguagem simbólica, quando se faz bom dia ou as palmas, os gestos são faz e conta, são simbólicos, de maneira que se faz sentido para as crianças elas integram. Até para a vida deles, para um dia respeitarem essas pessoas, o que contribui também para a formação da identidade.

Neste âmbito, considera-se que a integração da LGP no currículo da EPE poderia revelar-se muito positiva, uma vez que facilitaria o acesso da criança ouvinte à LGP, permitindo-lhes desenvolver, uma língua oral e gestual em simultâneo, sendo que os gestos traduzem conceções e perceções do mundo distintas. Apesar de grande parte dos gestos em LGP serem icónicos, tal como ocorreu na história selecionada "O passeio da D. Rosa", permitindo a compreensão da narrativa, há também gestos que não o são, permitindo à criança desenvolver as diferentes camadas existentes no conhecimento das palavras, das suas propriedades. Inês Duarte (2000) refere a conceção saussuriana para definir que, primeiramente, "conhecer uma palavra é conhecer um significado indissociável de uma forma fónica" (p.69). Esta conceção parte do princípio que o signo linguístico é uma entidade abstrata que congrega o conceito e a imagem acústica, ou seja, o significado associado ao significante. Porém, a mesma autora (Duarte, 2000) acrescenta que conhecer uma palavra é uma atividade que envolve o conhecimento intuitivo de vários aspetos, como sendo: "o significado, a forma fónica, a categoria sintática a que a palavra pertence, as propriedades de subcategorização, as propriedades de seleção semântica e as restrições de seleção que a palavra impõe aos seus argumentos" (Duarte, 2000, p. 73). O desenvolvimento deste trabalho deu a conhecer outra vertente do conhecimento da palavra, a sua representação gestual. São poucas as publicações sobre a abordagem da LGP com crianças surdas. As estratégias não são as mesmas, como confirma Silva (2011) quando entrevista Professores e Formadores de LGP, ao referirem que é necessário mais tempo

já que o suporte da LGP são as mãos (F1 a F7). O ouvinte não está habituado a lidar com tanta precisão, rapidez e fluência com as mãos (...). Trata-se de um ensino com objetivos diferentes e cuja conceção de língua está ainda em construção (p.190).

Ainda que não seja este o objetivo do trabalho que se apresenta, pensa-se que esta informação é importante para revelar que quase não existem investigações sobre línguas gestuais para ouvintes, nem sobre o seu grau de compreensão de narrativas, ou outros textos multimodais. O que poderá tornar este trabalho interessante e inovador.

Assim, considera-se que a complementaridade entre a modalidade oral e gestual poderia possibilitar à criança um conhecimento mais aprofundado acerca do seu corpo, materializando-se, por exemplo no espelho corporal e acerca do espaço, já que este idioma é tridimensional e visuo-motor, executa-se manualmente (Coelho, Gomes & Cabral, 2007).

São vários os estudos que retratam o tópico da surdez, da LGP e do ensino da LP como Língua segunda para crianças surdas (Nascimento, 2010; Barros, 2011; Nascimento, 2012), bem como existem já livros de literatura para a infância que pretendem dar a conhecer a identidade surda. Neste último caso, os títulos: *Mamadu, o herói surdo* (2007), *Sou o Asas* (2009) e *Luanda, Lua* (2012) todos de Marta Morgado; *O bebé perfeito* de Isabel Correia (2016), entre outros, existem em comercialização e são simultaneamente acompanhados de DVD em LGP. Há, também muitos títulos que não sendo escritos por elementos da comunidade surda, apresentam a versões em LGP, fazendo-se acompanhar de um DVD. Não se optou por selecionar um destes títulos pois não foi âmbito deste trabalho que as crianças conhecessem a identidade surda e histórias a propósito da sua comunidade e cultura aspeto já teorizado na publicação de Marta Morgado em *Literatura das Línguas Gestuais* (2011). Ainda, qualquer um destes títulos aqui referenciados são muito extensos e com muita componente textual os gestos seriam de difícil compreensão, e não seriam muito transparentes. O intuito foi selecionar um título que permitisse que as crianças fossem fazendo inferências pela utilização da LGP.

É imprescindível referir neste ponto, o papel da mediadora para as crianças ouvintes, a professora de LGP que realizou o conto de “O passeio da D. Rosa”. É licenciada em ensino de LGP e é surda profunda, ainda que com oralização. Para contar a história teve de a conhecer antecipadamente e a sua narração está também sujeita a uma interpretação individual, à sua subjetividade. Contar uma história, seja em que idioma for implica que “o contador se envolva na mesma, o que poderá traduzir-se na sua interpretação pessoal” (Richardson, 2008 cit. por Silva, 2011, p.374).

A contadora nesta investigação não poderia assumir meramente o papel de reprodutora, mas de intérprete, até porque o público-alvo não eram crianças surdas, mas crianças ouvintes. A seleção dos gestos, ainda que transparentes, dada a natureza da

história, carece de cuidado. Caso assumisse o papel de reprodutor, então estaria a fazer uma conversão de código escrito para LGP. Também não foi esse o âmbito deste estudo, caracterizar o papel do contador da história, mas este desempenha um papel importante no acesso ao significado, pois a LGP também não é só gestos, é composta por expressões faciais e movimentos, essenciais para a construção do significado (Baltazar, 2010; Silva, 2011). A este propósito, a educadora entrevistada (Cf. Anexo B), defende que o conto de histórias em LGP permite à criança desenvolver a literacia visual, uma vez que, na sua opinião

quanto mais histórias com gestos lhes forem contadas, melhor é para a sua compreensão do mundo, até porque naturalmente nós fazemos gestos para tudo (...) e até em termos de cérebro, de psicomotricidade, a organização do corpo é muito importante, é uma grande fonte de estimulação

1.4 Literacia e Língua Gestual Portuguesa

O conceito de literacia diz respeito às capacidades de leitura, escrita e cálculo, com base em diversos materiais escritos (textos, documentos, gráficos), de uso corrente na vida quotidiana (social, profissional e pessoal) (Benavente, 1996, p.4). Pode, assim, definir-se o conceito de literacia como a capacidade de utilizar a informação escrita no dia a dia. Neste caso, este conceito, centra-se apenas no uso destas competências e não no modo como se alcançaram, sendo clara a distinção entre a alfabetização e a literacia. Uma vez que a primeira se refere ao acto de ensinar e de aprender (a leitura, a escrita e cálculo) (Benavente, 1996, p.4), enquanto que a segunda adquire um significado mais alargado, referindo-se às capacidades de utilização da língua escrita (Martins, Ramalho, Costa, 2000).

Perante as definições construídas sobre a literacia dos autores suprarreferidos, torna-se evidente a relação intrínseca existente entre a literatura e a literacia, uma vez que segundo os mesmos autores, a literacia, é um conceito flexível e processual, enquanto a alfabetização refere-se a um conhecimento alcançado e estável. Os países anglo-saxónicos, foram os primeiros a utilizarem o termo *literacy*, definido pelo dicionário da Oxford como *able to read and write*. Contudo, Olson (1999) defende que a literacia é um conceito mais amplo do que ler e escrever, uma vez que inclui não só a competência para usar a leitura e a escrita, mas também a função que ambas desempenham na formação de leis e textos que compõem a cultura histórica. Deste modo, a literacia diz

respeito às capacidades de ler, compreender, analisar, criar e ainda fazer uso de vários tipos de texto (revistas, artigos, legislação, formulários, gráficos, tabelas) (Martins et al, 2000).

Neste sentido, a autonomia na leitura e na escrita permite que o indivíduo esteja adaptado à sociedade atual, em que a informação que lhe chega é cada vez em maior quantidade, sendo o documento escrito fundamental nas relações pessoais e profissionais (Martins et al, 2000).

De acordo com Fernando (2011), a literacia é um conceito complexo e polifacetado, já que nos dias de hoje defende-se que existem múltiplas literacias e que devem ser constantemente exercitadas. Se há alguns anos as literacias se fundamentavam, essencialmente, na ligação entre a leitura e a tecnologia da escrita, na atualidade, é necessário o “saber-fazer” para contruir, compreender e utilizar a informação nesta era digital, onde a *internet* assume um papel crucial como motor de busca.

Deste modo, cabe à escola o papel crucial de educar para a literacia, o que implica confrontar o aluno com diferentes formas e formatos de utilizar e compreender a língua, aprendendo assim a exercitá-la em vários contextos. Ter a capacidade de “construir textos discursivamente adequados às múltiplas finalidades específicas dos jogos de atuação comunicativa nos quais eles se movimentam e intervêm” (Azevedo, 2006, p.3). Nesta capacidade, inclui-se o conceito de literacia crítica, sendo definido por Azevedo (2006, p.4) como a “capacidade para ler, escrever, analisar e interpretar o mundo de uma forma não ingénua”, isto é, ir além da utilização dos textos para construírem significados. O indivíduo dotado de literacia crítica é assim capaz de “questionar, pelas próprias suas estruturas linguísticas, as formas culturais e sociais.”

Tendo em conta a globalização e a evolução das sociedades que se desenvolvem a um ritmo alucinante, é fundamental que a escola eduque não só as crianças para o desenvolvimento da literacia, mas essencialmente fomente a literacia crítica, considerando-se uma competência imprescindível na atualidade. Neste âmbito, Azevedo e Sardinha (2009, p.17) referem que a “linguagem humana é uma fortíssima arma social, talvez mesmo a arma social por excelência, pois a linguagem verbal é o veículo mais poderoso de configuração e transmissão de ideologias sociais.” Neste sentido, se na escola o aluno desenvolver esta competência estará mais preparado para fazer face os problemas sociais, sendo capaz de discutir ideias e defender o seu próprio ponto de vista, desprendido de estereótipos, e concepções prévias infundadas.

Os professores assumem um papel fundamental, já que são os principais impulsionadores desta literacia, através do fomento de debates e discussões coletivas, sobre

diversos temas que têm por base o desenvolvimento do espírito crítico dos alunos, contudo é importante que o professor selecione temas que interessem os alunos no sentido de os envolver verdadeiramente na literacia crítica.

Tendo em conta a importância desta competência, quanto mais cedo se criarem situações que incentivem ao seu desenvolvimento, mais abrangente será a bagagem de literacia das gerações futuras. Neste âmbito considera-se fundamental à semelhança das seguintes autoras, (Silva & Coelho, 2009) que a didática da literatura invista de forma responsável e como plataforma de áreas e conhecimento diversificadas. Neste sentido, a didática deve preocupar-se em dotar o aluno de utensílios que o tornem competente no uso do cânone escolar e literário e não questionar a sua natureza.

2. Metodologia

2.1 Tipo de Investigação

Esta investigação consiste num estudo que se propõe investigar se a utilização da LGP em contexto de Educação Pré-Escolar com crianças ouvintes tem repercussões no seu envolvimento e na compreensão global de histórias.

Face aos objetivos estabelecidos, optamos por uma investigação de carácter qualitativo, já que o que se pretende é uma “compreensão absoluta e ampla do fenómeno em estudo” (Fortin, 2003, p.22). A investigação qualitativa preocupa-se com um nível de realidade que não pode ser quantificado ou seja, “trabalha com um universo de significados, aspirações, crenças, valores, atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenómenos e não podem ser reduzidos a operacionalizações de variáveis” (Minayo, 2001, p.6-7).

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, sendo que o principal responsável da recolha de dados é o próprio investigador.

Uma vez que o investigador procura saber se a utilização da LGP tem influência no envolvimento das crianças e na sua compreensão global de histórias, considerou-se pertinente optar por um estudo descritivo, que consiste em “descriminar os fatores determinantes ou conceitos que eventualmente, possam estar associados ao fenómeno em estudo (...) nos estudos descritivos pode trabalhar-se com a população total ou com uma amostra tirada da população” (Fortin, 2003, p.162).

2.2. Participantes

O estudo inclui dois grupos de diferentes jardins de infância do concelho de Vi-seu, um onde decorreu a Prática de Ensino Supervisionada da estagiária, e outro escolhido pela mesma por integrar no currículo a LGP. Relativamente ao primeiro grupo, este era constituído por vinte crianças, de nacionalidade portuguesa com idades compreendidas entre os três e os sete anos de idade, sendo que em termos de género o grupo era equilibrado. Tal como comprova a seguinte tabela

	3 anos	4 anos	5 anos	6 anos	Total
Feminino	0	2	7	1*	10
Masculino	1	4	3*	2	10
Total	1	6	10	3	20

Tabela 1- Distribuição das crianças por idade e sexo – Grupo A.

Destas vinte crianças, duas tinham Necessidades Educativas Especiais (NEE) com apoio especializado de acordo com o estipulado pelo Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro. Este grupo era heterogéneo, a vários níveis: cultural, na medida em que englobava crianças de etnia cigana; social, porque existiam crianças provenientes de estratos sociais muito díspares; económico, pois algumas crianças provinham de famílias carenciadas. Para além disso, tratava-se de um grupo com grande percentagem de absentismo.

Por sua vez, o outro grupo era também constituído por 20 crianças, 8 do sexo feminino e 12 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos. Neste grupo existia uma criança com NEE e, por isso, necessitava de um trabalho mais individualizado. Neste grupo era evidente o grau de autonomia das crianças, bem como o elevado nível de literacia.

	3 anos	4 anos	5 anos	6 anos	Total
Feminino	4	2	0	2	8
Masculino	2	3	2	5	12
Total	6	5	2	7	20

Tabela 2- Distribuição das crianças por idade e sexo – Grupo B.

2.3. Instrumentos de Recolha de dados e Procedimentos adotados

Para a realização deste estudo recorremo-nos de cinco tipos de instrumentos, as fichas de observação do envolvimento da criança (Bertram & Pascal, 2009), o diário de Bordo, o reconto da história, os desenhos das crianças e o inquérito por entrevista (Cf. Anexo B).

A recolha dos dados iniciou-se no local de estágio, uma vez que o acesso ao contexto e participantes foi facilitado. Inicialmente a estagiária começou por mostrar às crianças a LGP e o Braile, de forma a desencadear um diálogo com as crianças sobre estes códigos de comunicação, no sentido de as sensibilizar para a diferença e essencialmente para lhes despertar a curiosidade.

Mais tarde, estabeleceu-se o contacto com uma professora de LGP a fim de perceber a sua disponibilidade para colaborar neste estudo, através do conto de uma história em LGP aos dois grupos de crianças. Seguidamente, foi agendado um momento em cada jardim de infância para contar a história e dinamizar outras atividades. Os momentos do conto da história foram gravados para posteriormente serem observados cuidadosamente, a fim de avaliar o envolvimento das crianças na atividade através da Escala de Envolvimento da Criança apresentada no manual de Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias (DQP) (Bertram & Pascal, 2009), e baseada na Escala de Envolvimento para Crianças Pequenas concebida por Laevers (1994).

A Escala de Envolvimento da Criança “é um instrumento de observação que se destina a medir o nível de envolvimento da criança em ação. É particularmente interessante porque se centra na criança e mede os processos de aprendizagem e não só os resultados da aprendizagem” (Bertram & Pascal, 2009, p.57).

A escala foi preenchida com o nome do estabelecimento em causa, da pessoa que está a observar, com a data e com o nome da criança. Colocou-se o número de crianças e de adultos presentes no momento. Os momentos de observação foram apenas de dois minutos, sendo que em cada observação foi realizada uma descrição detalhada do momento com uma atribuição de um nível que varia de 1 a 5, tendo sem conta os seguintes indicadores: concentração, energia, expressão facial e postura, persistência, tempo de reação e linguagem

No total, foram recolhidos dados de três crianças de cada grupo de diferentes faixas etárias em dois momentos diferentes. Posteriormente, os relatos de algumas crianças sobre a história foram também alvo de análise, bem como o reconto da história realizado por três crianças, no sentido de avaliar a compreensão destas sobre a história.

Os desenhos realizados por todas as crianças permitiram uma recolha de dados mais abrangente sobre o nível de compreensão de cada criança sobre a história, através da seguinte categorização: um momento da história; dois momentos; personagens.

Para dar resposta a todos os objetivos deste estudo foi necessário obter outros dados, e, por isso, recorreu-se a um inquérito por entrevista à educadora titular do grupo de estágio.

A entrevista é uma técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação. A entrevista é, portanto, “uma forma de interação social (...) a entrevista é uma das técnicas de coleta de dados mais utilizada no âmbito das ciências sociais” (Gil, 1995, p. 113).

A entrevista adotou a tipologia semiestruturada, por se considerar mais conveniente, uma vez que, neste tipo de entrevista, o entrevistador tem como função apenas orientar, ou seja, “a entrevista semiestruturada nem é inteiramente livre e aberta (...) nem orientada por um leque inflexível de perguntas estabelecidas *a priori*” (Pardal e Lopes, 2011, p.87). Selecionou-se a entrevista, pelo facto de se tratar de uma técnica que permite a obtenção de dados sobre aspetos sociais, possibilita um maior número de respostas, (Gil, 1995) e permite que a obtenção de dados em profundidade seja mais eficaz. Além disso, proporciona momentos adequados de interação que possibilitam o esclarecimento de dúvidas sobre as questões e dados obtidos e é suscetível de classificação e quantificação (Ghiglione & Matalon, 1993).

2.4. Tratamento dos dados

Após o momento da recolha de dados através dos registos do diário de bordo, das grelhas de observação, dos desenhos e por fim do inquérito por entrevista foi necessário “uma sistematização, análise e interpretação em função dos dados recolhidos” (Afonso, 2005, p. 58). Para tal, auxiliamo-nos da análise de conteúdo que Pardal e Lopes (2011) definem como um instrumento de análise de comunicações, que tem à sua disposição um conjunto variado de técnicas/procedimentos adaptáveis e aplicáveis a um campo alargado de análise – no âmbito de diferentes linguagens, verbal e visual.

Segundo Bardin (2009) a análise de conteúdo, converte-se num conjunto de técnicas de análise das comunicações que emprega procedimentos sistemáticos e objeti-

vos de descrição do conteúdo das mensagens. As diversas fases da análise de conteúdo traduzem-se em pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Nesta análise o investigador “procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça” (Bardin, 2009, p.44), trata-se assim de uma “busca de outras realidades através de mensagens”. (Bardin, 2009, p.44).

Relativamente os dados recolhidos através do diário de bordo, cada registo, foi analisado de forma aprofundada e mais tarde foram discutidos os resultados.

No que concerne às *Fichas de observação do envolvimento das crianças*, foram analisadas todas as descrições dos dois momentos, tendo em conta os indicadores referidos anteriormente e de seguida foi atribuído o nível de envolvimento de 1 a 5 a cada criança, variando entre os dois momentos e a faixa etária.

O reconto da história realizado por três crianças, bem como os desenhos elaborados por todo o grupo, permitiram analisar a compreensão das crianças sobre o conto da história, e ainda cruzar os dados com as observações realizadas, no sentido de tornar a análise dos resultados mais valiosa.

Por fim, os dados do inquérito por entrevista foram integrados na revisão da literatura, com o intuito de relacionar as teorias sustentadas e defendidas pelos autores com a opinião da educadora de infância tornando este capítulo mais enriquecedor.

A entrevista era constituída por dezoito questões. As primeiras cinco questões relacionavam-se diretamente com o percurso profissional da entrevistada, com o intuito de a conhecer e em simultâneo proporcionar um ambiente de confiança e respeito para que pudesse falar sem constrangimentos. As quatro questões seguintes focavam-se no papel da literatura para a infância na EPE e pretendiam compreender o grau de importância atribuído pela educadora à literatura para a infância, os contextos nos quais a integrava, bem como a sua relevância na EPE e no trabalho com crianças com NEE. Por fim, as últimas questões, referiam-se à LGP, nomeadamente à sua integração no currículo da EPE e ao conto da história “O passeio da Dona Rosa” em LGP. Estas questões tinham como objetivo conhecer a perspetiva da educadora sobre a utilização desta língua na EPE e as suas repercussões na aprendizagem das crianças.

3. Análise dos dados

3.1. Análise das Fichas de Observação do Envolvimento das Crianças

Com a análise das *Fichas de observação do Envolvimento da Criança* do DQP (Bertram & Pascal, 2009) pretende-se compreender o envolvimento das crianças nos dois momentos do conto da História, primeiro em LGP e depois com recurso ao livro, tendo em conta os seguintes indicadores: concentração, energia, expressão facial, persistência, tempo de reação e linguagem, sendo que o último se encontra presente apenas no 2.º momento. É de referir que dos nove indicadores referidos no Manual do DPQ, estes seis foram os que se evidenciaram no decorrer da atividade.

No Gráfico 1 destacam-se os dados relativos ao envolvimento das crianças de ambos os grupos nos dois momentos.

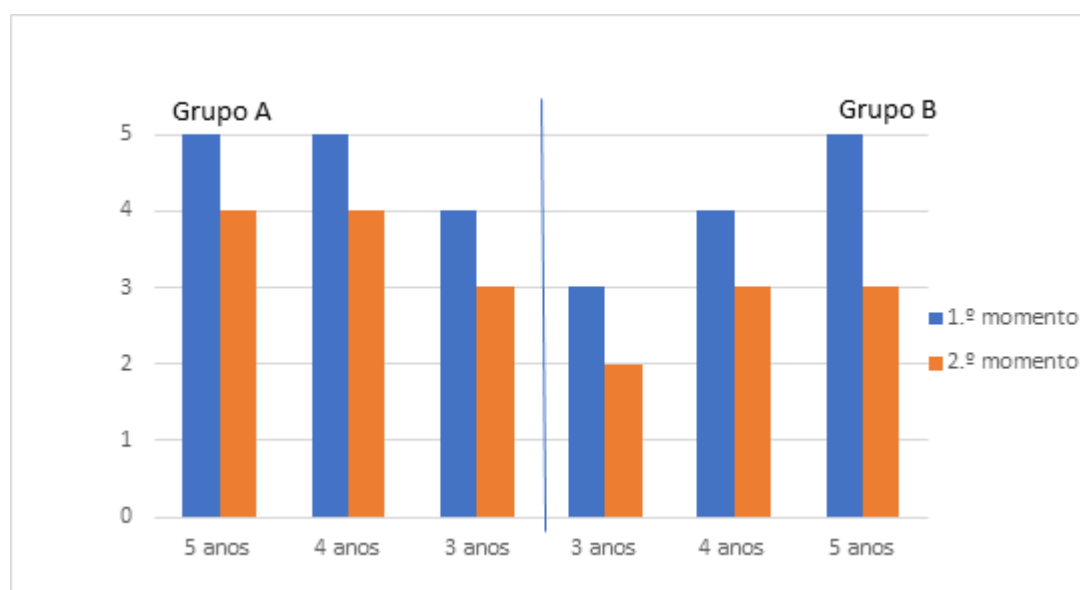


Gráfico 1- Níveis de envolvimento do grupo A e B nos dois momentos

Da leitura do Gráfico 1, pode observar-se que o nível de envolvimento de ambos os grupos foi mais elevado no 1.º momento (história contada em LGP). Contudo, é visível uma maior heterogeneidade no grupo B, o que revela várias discrepâncias entre os dois grupos.

Relativamente ao envolvimento das crianças de 4 e 5 anos, no 1.º momento, pode inferir-se que as crianças do grupo A evidenciaram o nível máximo de envolvimento, correspondente ao nível 5 – “atividade intensa prolongada”- (Bertram & Pascal, 2009,

p. 131). Por outro lado, no grupo B, apenas a criança de cinco anos atingiu o nível máximo de envolvimento, sendo que a criança de 4 anos revelou um envolvimento adequado ao nível 4 – “atividade contínua com momentos de grande intensidade” (Bertram & Pascal, 2009, p.131). Quanto ao envolvimento das crianças de 3 anos, no 1.º momento, verificou-se que a criança do grupo A revelou maior envolvimento, posicionando-se no nível 4. Por sua vez, a criança do grupo B demonstrou estar no nível 3 – “atividade quase contínua” (Bertram & Pascal, 2009, p.131).

No que concerne ao envolvimento das crianças no 2.º momento, o gráfico mostra que as crianças de 5 e 4 anos do grupo A, desceram para o nível 4. Quanto ao grupo B, o envolvimento das crianças decaiu para o nível 3, sendo evidente um grande declínio. Por fim, o envolvimento da criança de 3 anos do grupo A revelou-se superior ao da criança do grupo B, sendo que uma revelou posicionar-se no nível 3 de envolvimento e a outra no nível 2 – “atividade frequentemente interrompida” (Bertram & Pascal, 2009, p. 131).

Após a análise geral dos dados, é fundamental esclarecer como se realizou a atribuição dos níveis a cada criança, sendo necessária, uma análise detalhada sobre o envolvimento de cada grupo. O Gráfico 2 apresenta os resultados obtidos das Fichas de Observação do Envolvimento da Criança (Bertram & Pascal, 2009) (Cf. Anexo C) do grupo A.

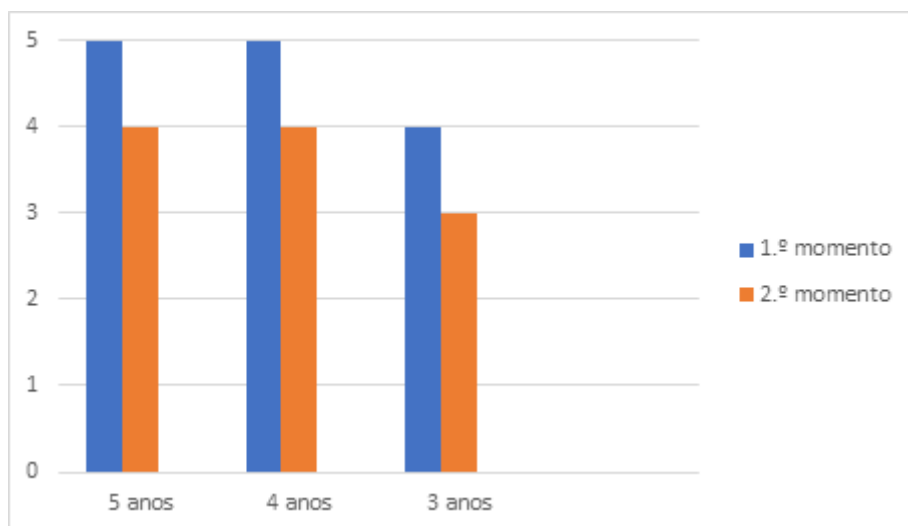


Gráfico 2 - Envolvimento do grupo A nos dois momentos.

Da leitura do gráfico 2 pode observar-se que, de um modo geral, as três crianças do grupo A evidenciaram níveis de envolvimento muito elevados no 1.º momento, sendo

o nível 5 o dominante. Por sua vez, no 2.º momento, o nível 4 é o dominante. É, assim, evidente um declínio no envolvimento das crianças, mas que não revela muito acentuado.

Relativamente ao 1.º momento, as crianças de 4 e 5 anos, demonstraram todas as competências referidas nos indicadores. O envolvimento intenso e prolongado (Bertram & Pascal, 2009, p.131) das crianças na atividade foi visível essencialmente através da “expressão facial e postura” (Bertram & Pascal, 2009, p.129), uma vez que, durante os dois minutos de observação, as crianças não usaram linguagem verbal, apenas mantiveram o olhar focado na intérprete de LGP sem nenhuma interrupção, revelando a presença dos indicadores fundamentais, “energia” “concentração” e “persistência na atividade” (Bertram & Pascal, 2009, p.129). A criança de 3 anos evidenciou um nível de envolvimento inferior, tal como era expectável, mas evidenciou “momentos de grande intensidade” (Bertram & Pascal, 2009, p.131), tal como refere o nível 4 do Manual DQP.

No que diz respeito ao 2.º momento, o decréscimo de um nível ocorreu porque as três crianças manifestaram menor intensidade e persistência na atividade. Nas crianças de 5 e 4 anos foram evidentes algumas interrupções e na criança de 3 verificaram-se sinais de distração mais frequentes. As disparidades encontradas entre os dois momentos permitiram inferir que o 1.º momento (história contada em LGP) foi mais significativo para as crianças.

O Gráfico seguinte apresenta os resultados obtidos das Fichas de Observação do Envolvimento da Criança (Bertram & Pascal, 2009) (Cf. Anexo D) do grupo B.

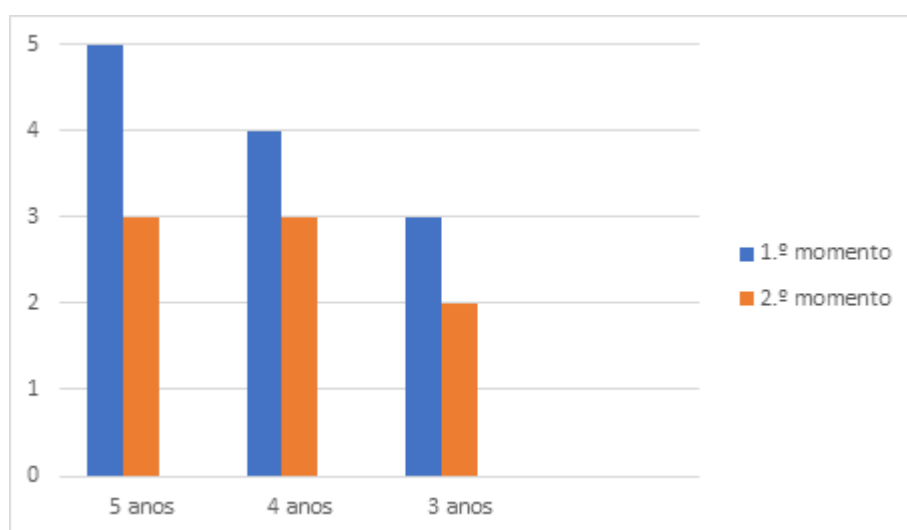


Gráfico 3 - Envolvimento do grupo B nos dois momentos.

No gráfico 3, observa-se que, à semelhança do grupo anterior, o envolvimento das crianças é superior no 1.º momento. Ainda assim, não é possível identificar um nível dominante neste momento, pois as três crianças revelaram níveis diferenciados. Por sua vez, no 2.º momento domina o nível 3.

Em relação ao 1.º momento, a criança de 5 anos revelou o nível máximo de envolvimento, uma vez que durante os 2 minutos de observação demonstrou “concentração”, “energia” e “persistência” (Bertram & Pascal, 2009, p.129), mantendo a expressão facial atenta à intérprete e a mesma postura. Nesse momento, apenas falou uma vez com o colega do lado, referindo-se a um dos gestos. A criança de 4 anos mostrou-se menos envolvida no conto da história, no entanto, revelou momentos de concentração intensa, mas não prolongada, distraíndo-se com a câmara, ou outros estímulos dos colegas. Por fim, a criança de faixa etária inferior, manteve-se na atividade “a um nível rotineiro, não demonstrando sinais de envolvimento real” (Bertram & Pascal, 2009, p.131), sendo o envolvimento classificado de nível 3.

Relativamente ao 2.º momento, verificou-se que o envolvimento da criança com 5 anos, revelou a descida mais acentuada, uma vez que desceu do nível 5 para o 3. Nesse momento, as crianças de 5 e 4 anos não evidenciaram persistência na atividade, pois distraíam-se facilmente com os colegas e/ou outros estímulos à sua volta. Por último, a criança de 3 anos, revelou-se frequentemente ausente da atividade, mantendo o olhar distante.

3.2. Análise das anotações do diário de bordo.

As anotações do diário de bordo que se revelaram essenciais apresentar e analisar nesta fase, foram as que se registaram após o 1.º momento (conto da história “O Passeio da Dona Rosa” em LGP) e no 2.º momento (conto da história em LGP com o livro) uma vez que, nesses momentos cada grupo conversou sobre aquilo que compreendeu da história e ambos destacaram aspetos importantes. Neste sentido, serão estes os registos alvo de análise.

Importa referir que ao longo dos próximos tópicos serão utilizados nomes próprios para clarificar melhor a análise e discussão dos resultados, todavia, os nomes serão fictícios, de modo a proteger a privacidade e os direitos das crianças.

3.3. Análise do Diário de Bordo do grupo A

Após o conto da história em LGP foi visível no diário de bordo do grupo A (Cf. Anexo E) que o Carlos, de 5 anos, reconheceu que a história falava de uma galinha e reproduziu em LGP, evidenciando, compreensão da palavra galinha em LGP, de seguida, a Irene (4 anos) disse “*eu percebi uma zebra*” revelando não ter compreendido quais personagens do conto. Quando a educadora de infância questionou a criança acerca do local onde se encontrava a galinha, o Carlos referiu que ela estava numa montanha (reproduziu o gesto feito pela intérprete quando a raposa cai na palha), o que evidenciou compreensão deste momento por parte da criança. A Yara (5 anos) referiu que a galinha também estava a nadar, demonstrando compreensão sobre o 4.º momento em que a galinha passeia pelo lago. Depois desse momento, a história foi novamente contada em LGP pela intérprete, mas com apoio do livro.

No diário de bordo foi possível verificar que quando as crianças observaram a partir das ilustrações e da utilização da LGP o que aconteceu no 3.º momento da história (ancinho a bater na cara da raposa), a Matilde (5 anos) disse “*foi a galinha que fez esta armadilha*”. No momento seguinte (galinha a passar no lago e raposa a espreitar), o Alberto de três anos disse “*o sangue*” associando o lago a uma mancha de sangue, causada pela ferida da raposa quando calçou o ancinho, porém a Yara (5 anos) referiu “*água*” reconhecendo através das ilustrações e da LGP, o lago.

De seguida, solicitadas pela educadora de infância, todas as crianças representaram gestualmente a palavra lago (círculo + água). No 6.º momento (a galinha a subir o monte de, perseguida pela raposa), a criança referida anteriormente (Yara, 5 anos) disse “*a raposa queria apanhá-la*”; “*estava a espreitá-la*” (reproduziu o gesto realizado pela intérprete) evidenciando reconhecimento sobre a relação de predador e presa entre a raposa e a galinha. No 8.º momento (galinha a passear perto do moinho) e no 9.º (o saco da farinha a cair na cabeça da raposa), a Matilde (5 anos) voltou a referir que foi uma armadilha da galinha, demonstrando que no seu entendimento, os acidentes da raposa eram partidas realizadas pela galinha. Nesse momento a educadora incentivou as crianças a representarem as seguintes palavras em LGP: farinha (branco+ pó) e moinho (movimento de rotação do moinho).

Mais à frente, no 11.º momento (raposa a cair no carrinho de mão), o Belmiro (4 anos) disse “*queria apanhá-la e caiu no carrinho*”, revelando-se também conhecedor da relação existente entre as personagens. No 13.º momento (abelhas atrás da raposa), uma criança referiu “*ela tem medo de abelhas, por isso está a fugir*” (Irene, 4 anos).

Depois a intérprete fez o gesto de abelha (pica+ perigo) e as crianças reproduziram. No final, reconheceram que a galinha voltou para casa a salvo e fizeram alguns gestos que aprenderam e mais relevantes, a saber: *abelha*, *galinha*, *água* e *palmas*.

3.4. Análise do Diário de Bordo do grupo B

No final do conto da história em LGP, constatou-se a partir do diário de bordo do grupo B (Cf. Anexo F) que as crianças fizeram espontaneamente o gesto de palmas, indiciando que esse era um gesto que integrava a rotina das crianças no jardim de infância.

Seguidamente uma criança disse “*era a da carochinha, não era?*” (Tiago, 6 anos) a intérprete fez alguns gestos para ajudar as crianças na compreensão da história e algumas referiram “*uma galinha*”; “*uma raposa*”; “*cabra*” (Leonel, 4 anos); “*os três porquinhos*” (Telmo, 4 anos). Estes relatos fizeram supor que estas crianças não compreenderam a história, à exceção da criança que referiu as personagens da história. Depois de constatarem que a história era sobre uma galinha e uma raposa, uma criança disse “*já lemos essa, eu encontrei na biblioteca*” (Hugo, 5 anos), revelando mais uma vez incompreensão da história. Entretanto, a educadora de infância questionou as crianças sobre a razão pela qual a raposa andava atrás da galinha, ao que elas responderam : “*queria comer a galinha*” (Santiago, 6 anos); “*e não queria levá-la para casa*” (Dário, 6 anos); “*queria levá-la para casa só para brincar*” (Hugo, 5 anos); “*porque não tinha ninguém para brincar*” (Dário, 6 anos); “*a raposa quer ser amiga da galinha*” (Dário, 6 anos; Bianca (4 anos), fez o gesto de amiga em LGP. À exceção do primeiro relato, nos restantes, tornou-se claro o desconhecimento da relação predador/presa entre a raposa e a galinha. Todavia, o Santiago (6 anos), influenciado pelas sugestões dos colegas, mudou de opinião, e concordou com os colegas que disseram que a raposa queria ser amiga da galinha.

Após esta discussão sobre a relação entre as personagens, a história foi contada novamente em LGP, mas com apoio do livro. A partir dos dados do Diário de bordo verificou-se que duas crianças conseguiram ler o título da história sem dificuldade. Contudo, apesar de referirem que a Dona Rosa (galinha) era a raposa, o Santiago percebeu através da ilustração do 1.º momento que a raposa estava a espiar a galinha, no 2.º momento (raposa a aproximar-se do ancinho), o Dinis (6 anos) disse “*foi para ali e bateu*” (representa simultaneamente em LGP). Este comentário permitiu perceber que a criança se lembrou da história contada em LGP, já que fez o respetivo gesto de “bater”

referindo-se ao 3.º momento (ancinho a bater na cara da raposa). No 4.º momento, o Santiago adiantou que a raposa caiu à água. A mesma criança referiu, a propósito do 7.º momento (saco de farinha a cair na cabeça da raposa), que a raposa tinha azar, *“levou com o ancinho, caiu na palha, caiu na água ficou coberta de farinha e as abelhas foram atrás dela”*. Depreendeu-se, deste comentário alargado que a criança conseguiu compreender todos os momentos da história, dado que os enumerou e sequenciou de forma correta.

No final, o grupo concluiu que a raposa não conseguiu apanhar a galinha e o Dinis (6 anos) acrescentou *“a galinha fez partidas à raposa”*, assumindo ser a sua conclusão sobre a história.

3.5. Análise do reconto da história “O Passeio da Dona Rosa”

Após o conto da história “O Passeio da Dona Rosa” nos em dois momentos (1.º em LGP; 2.º com o livro), solicitou-se a 3 crianças, escolhidas aleatoriamente, o reconto da história. Antes demais, importa referir que do grupo A, inicialmente selecionaram-se duas crianças, uma de 5 e outra de 3 anos de idade, mas a criança mais nova não se mostrou confortável para realizar o reconto, tal como outras duas crianças que não mostraram interesse em realizar a atividade. Neste sentido, foi respeitada a vontade e o direito das crianças e convidou-se apenas a criança de 5 anos que se revelou entusiasmada para realizar o reconto.

No grupo B, a educadora de infância sugeriu que fossem duas crianças de 6 anos a realizar o reconto e estas mostraram-se desde logo interessadas.

Seguidamente, apresentam-se duas tabelas com os dados relativos aos recontos das crianças de ambos os grupos.

A tabela 3 apresenta os resultados relativos ao reconto da história efetuado pela criança de 5 anos do grupo A (Cf. Anexo G).

Reconto da história “O Passeio da Dona Rosa” (GRUPO A)		
DATA: 8 de junho de 2017	N.º DE CRIANÇAS PRESENTES: 1	
NOME DA CRIANÇA: Carlos		
IDADE: 5 anos	N.º DE ADULTOS PRESENTES: 3	
Perguntas	Respostas	
Utilizou LGP ou outros gestos?	Contou a história oralmente e simultaneamente utilizou gestos simbólicos e LGP.	
Quais?	Gestos simbólicos	LGP
	“saltar”; “picada”; “abelhas”	“galinha”; “ancinho a bater na cara”; “palha”; “andar”
Reconheceu a relação predador e presa?	Sim, reconheceu porque referiu várias vezes que a raposa queria caçar a galinha.	
Apresentou os momentos sequenciados?	Alguns. Recontou 1.º o momento do moinho e depois explicou a armadilha com o feno.	
Quantos momentos referiu?	9 momentos	
Quais?	3.º, 4.º, 5.º, 8.º, 9.º, 6.º, 7.º, 13.º, 14.º (ordem do discurso).	
O que conclui da história?	A Raposa (predador) foi vítima das armadilhas planeadas pela galinha (presa) “A galinha conseguiu não ser apanhada porque a raposa caiu nas armadilhas”.	

Tabela 3 - Síntese sobre o reconto da história “O passeio da dona rosa” - Grupo A

Da leitura da Tabela 3, pode inferir-se que o conto da história em LGP, teve repercussões na criança, uma vez que a presença de gestos simbólicos, bem como o recurso à LGP foram muito evidentes no momento do reconto. Os momentos mencionados na tabela (3.º, 4.º, 5.º, 8.º, 9.º, 6.º, 7.º, 13.º, 14.º) foram provavelmente os momentos mais significativos para criança, dado que não inclui todos os episódios da narrativa. Na análise dos resultados verificou-se que a criança compreendeu globalmente

a história: referência a 9 momentos, num conjunto de 14; reconhecimento da relação e identificação da razão pela qual a galinha não foi apanhada pela raposa.

A tabela seguinte apresenta os dados do reconto da história pelas crianças de 6 anos do grupo B (Cf. Anexo H)

Reconto da história “O Passeio da Dona Rosa” (GRUPO B)	
DATA: 8 de junho de 2017 NOME DA CRIANÇA: Tiago e Santiago IDADE: 6 anos	N.º DE CRIANÇAS PRESENTES:17 N.º DE ADULTOS PRESENTES:4
Perguntas	Respostas
Utilizaram LGP ou outros gestos?	Contaram a história oralmente e utilizaram LGP várias vezes. Além disso perguntaram como se faziam alguns gestos (raposa e abelha).
Quais?	LGP “galinha”; “andar”; “ancinho a bater na cara”; “lago”; “abelha”; “raposa”
Reconheceram a relação predador e presa?	Sim, reconheceram porque referiram que a raposa queria apanhar a galinha
Apresentaram os momentos sequenciados?	Seguiram a sequência
Quantos momentos referiram?	7 momentos
Quais?	1.º, 3.º, 4.º, 5.º, 7.º, 11.º, 13.º
O que concluíram da história?	“A galinha voltou para casa” A Raposa (predador) foi vítima das armadilhas planeadas pela galinha (presa)

Tabela 4 - Síntese sobre o reconto da história “O Passeio da Dona Rosa” – Grupo B

Ao interpretar a Tabela 5, um aspeto que se destaca, é o facto de neste grupo as crianças terem recorrido à LGP, sem recontarem também oralmente, ao contrário da criança do Grupo A. Tal justifica-se pela integração da LGP no currículo deste grupo, ou seja, este grupo de crianças participa no projeto LGP *Kids*, inserido no Programa Viseu

Educa da Câmara Municipal de Viseu. As crianças deste grupo (B), antes desta sessão já haviam não só contactado com a LGP, como adquirido vocabulário deste idioma. As crianças não referiram todos os momentos no reconto da história, mas recontaram os mesmos momentos (1.º, 3.º, 4.º, 5.º, 7.º, 11.º, 13.º), sendo os mais significativos para elas.

Através dos dados apresentados é possível constatar que, à semelhança da criança do grupo A, este grupo revela indícios de terem compreendido globalmente a história, não só pelo número de episódios ou momentos que identificaram e recontaram, como, decorrendo desses episódios recontados, terem: reconhecido a relação predador e presa entre a raposa e a galinha; compreenderem que a raposa foi vítima das armadilhas planeadas pelas galinha; sequenciado os momentos da história; conhecimento de que a galinha não foi apanhada pela raposa, “a galinha volta para casa”.

3.6. Análise dos desenhos das crianças

No final do conto da história pediu-se às crianças para realizarem um desenho sobre a mesma. Algumas revelaram dificuldades devido ao facto de a história se desenrolar a partir de diferentes momentos. Considerou-se, a este respeito, que o “Passeio da Dona Rosa”, engloba catorze momentos. Assim, recuperou-se alguns relatos, anotados no diário de bordo, de algumas crianças que manifestaram essas dificuldades: “e agora qual é que vou escolher?” (Tiago); “não sei qual desene” (Santiago); “só podemos desenhar um?” (Daniel). Neste sentido, foi-lhes pedido para ilustrarem o momento da história mais significativo para elas. Contudo, após a análise dos desenhos, verificou-se uma heterogeneidade nas ilustrações, uma vez que umas crianças ilustraram um momento, algumas crianças desenharam dois momentos e outras apenas as personagens. O Gráfico 4 apresenta a distribuição dos desenhos pelas três categorias: 1 momento; 2 momentos; personagens.

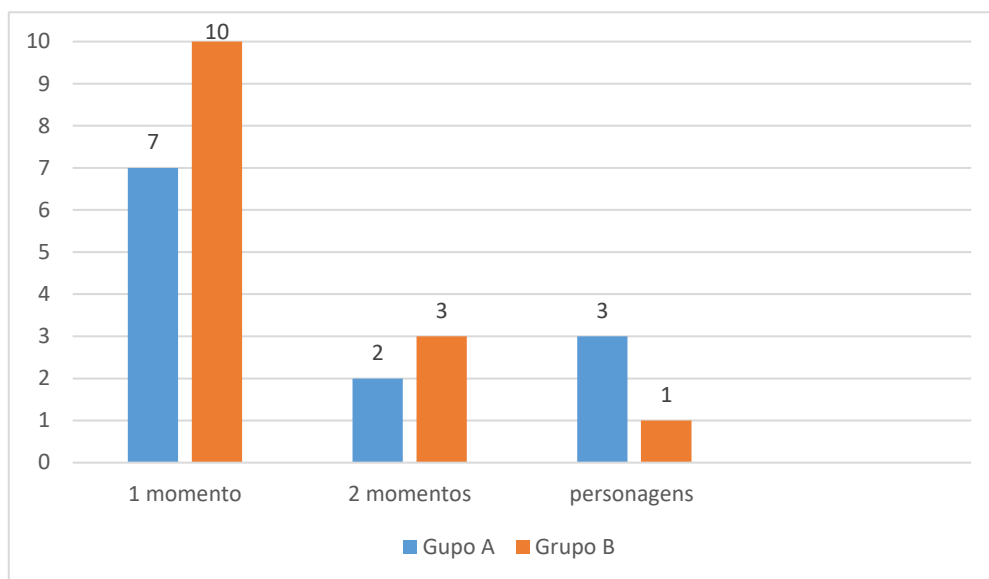


Gráfico 4 – Desenhos sobre a história.

Ao analisar o Gráfico 4, constata-se que a maioria das crianças de ambos os grupos realizaram um desenho referente a um momento da história. Em todos os desenhos, foi possível identificar qual o momento, o que poderá indicar um nível de compreensão satisfatório. Por outro lado, houve crianças de ambos os grupos, que elaboraram um desenho sobre dois momentos da história, como se pode observar no gráfico. Tal acontecimento, poderá demonstrar uma boa compreensão da história uma vez que, facilmente ilustraram dois momentos. Por último, após a análise do gráfico 4 suprarreferido, observou-se que três crianças do grupo A e uma do grupo B apenas desenharam as personagens da história.

Não obstante, é fundamental referir que apesar de através do gráfico se verificar que em ambos os grupos A e B, a maioria das crianças ilustraram um momento, evidenciaram ser conhecedores dos restantes momentos, apenas conseguiram seleccionar e representar o momento que para eles foi o mais importante.

Após a análise geral dos dados de ambos os grupos, revelou-se necessária uma análise específica de cada grupo tendo em conta não só as categorias, mas também a faixa etária. O gráfico 5 apresenta a distribuição das ilustrações das crianças do grupo A, tendo em conta as três categorias - 1 momento; 2 momentos; personagens - e a faixa etária.

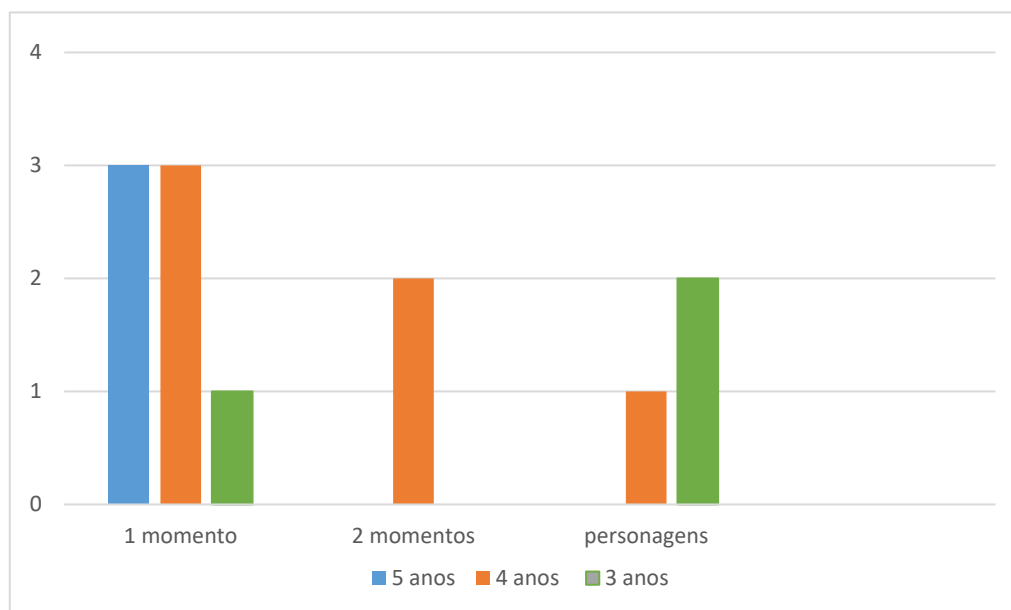


Gráfico 5 - Distribuição dos desenhos do grupo A pela faixa etária.

Da leitura do Gráfico 5, pode constatar-se que todas as crianças de 5 anos, ilustraram um momento. Por outro lado, apenas 3 crianças de 4 anos e uma de 3 anos desenharam um momento. Porém, importa referir que comparando os desenhos com as anotações do diário de bordo, é possível compreender que duas crianças de 5 anos tinham conhecimentos sobre outros momentos da história. “*Pumba caiu na água*” (Carlos, 5 anos); (Yara, 5 anos). Este acontecimento evidenciou que as crianças tiveram a capacidade selecionar o momento mais significativo para elas. As duas crianças desenvolveram duas ações em simultâneo – compreensão global da história e seleção de um momento da história. Por outro lado, duas crianças de 4 anos ilustraram dois momentos, o que poderá indicar que ainda não têm essa capacidade seletiva desenvolvida. Em relação às crianças de 3 e 4 anos, que apenas desenharam personagens, compreende-se que a representação gráfica incipiente pode não estar relacionada com a falta de compreensão da história, mas sim com a imaturidade das competências motoras finas e visuo perceptíveis, expectáveis para esta faixa etária.

O Gráfico 6 apresenta a distribuição dos desenhos das crianças do grupo B, pelas três categorias e faixa etária.

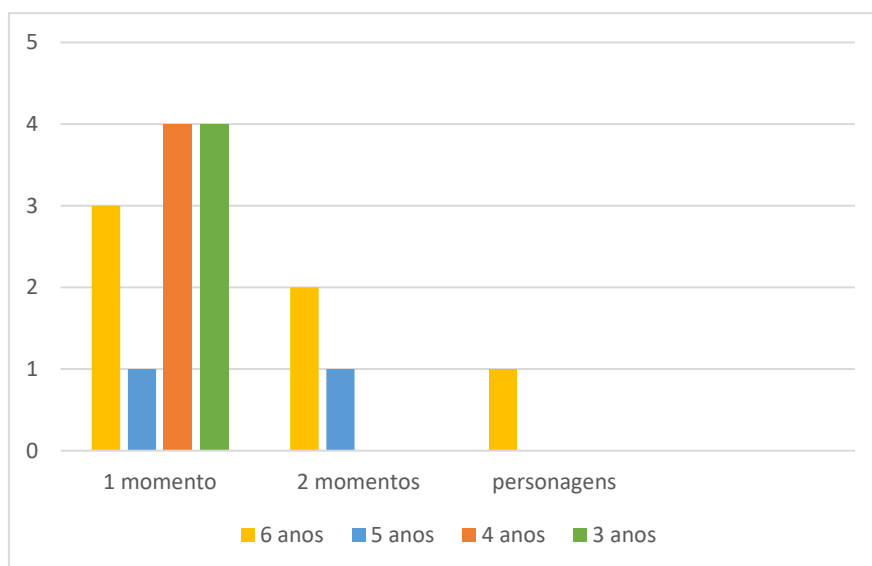


Gráfico 6 - Distribuição dos desenhos do grupo B pela faixa etária

O Gráfico 6 evidencia que as ilustrações sobre um momento da história foram realizadas por crianças de diferentes faixas etárias. Os dados representados no Gráfico 6 demonstram que metade das crianças de 6 e 5 anos selecionaram com facilidade um momento da história, bem como as crianças de 4 e 3 anos. As ilustrações relativas a dois momentos da história foram realizadas por duas crianças, uma de 6 e outra de 5 anos. Estes dados poderão indicar falta de atenção às orientações fornecidas, ou dificuldade em fazer uma seleção. Neste sentido, é necessário compreender que a história divide-se em catorze momentos, um número grande para eles poderem selecionar apenas um.

No que concerne à categoria das personagens, o gráfico constata que apenas uma criança de 6 anos ilustrou as personagens da história (galinha e raposa), o que poderá revelar que a criança não compreendeu a história ou tem dificuldades na representação gráfica.

O álbum narrativo “O Passeio da Dona Rosa” foi dividido em catorze momentos, tal como se referiu anteriormente. Esta divisão realizou-se por se considerar a mais adequada. Neste sentido, cada duas páginas do livro representam um momento.

Dos 14 momentos da história, as crianças selecionaram apenas 9 para ilustrarem. O gráfico 7 apresenta a distribuição das ilustrações do grupo A e do grupo B pelos nove momentos da história.

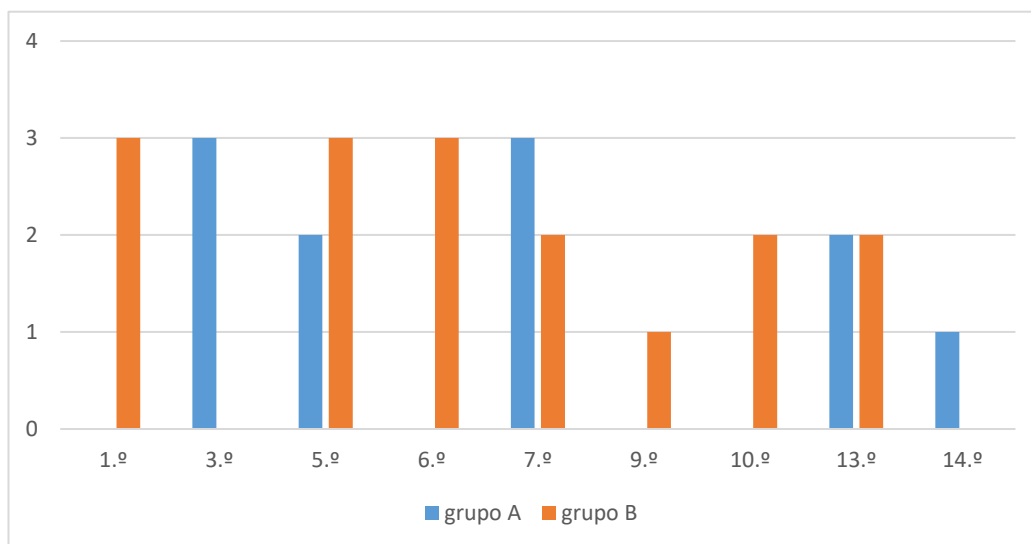






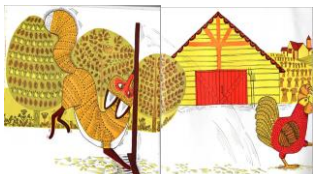


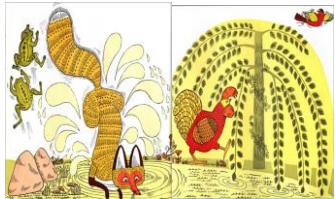





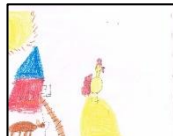


Gráfico 7- Distribuição dos desenhos pelos momentos da história

Com base na interpretação do gráfico 7, constata-se que o 5.º momento (a raposa a cair no lago), o 7.º (a raposa a cair no meio do feno) e o 13.º (as abelhas atrás da raposa) foram os momentos mais significativos para as crianças, uma vez que foram ilustrados pelos dois grupos.

No que concerne ao grupo A, as restantes ilustrações dividiram-se entre o 3.º (ancinho a bater no nariz da raposa) e o 14.º momento (a galinha a chegar à capoeira), sendo que 3 crianças ilustraram o 3.º momento e apenas uma ilustrou o último. No gráfico pode observar-se que o 3.º e 7.º momento foram os mais ilustrados pelas crianças deste grupo. Por sua vez, é visível uma homogeneidade entre o 5.º e 13.º momentos, uma vez que ambos foram selecionados por duas crianças.

Relativamente ao grupo B, verifica-se que os momentos selecionados pelas crianças foram os seguintes: 1.º (a galinha a começar o seu passeio e a raposa a espreitar); 5.º; 6.º (galinha por cima do monte de feno e a raposa atrás), 7.º; 9.º (a raposa a levar com a farinha na cabeça); 10.º (a raposa a saltar pelo meio da vedação) e 13.º. Da leitura do gráfico pode-se aferir que o 1.º, 5.º e 6.º momentos foram os mais ilustrados pelas crianças e o 9.º o menos ilustrado. As restantes ilustrações dividem-se de forma equilibrada entre o 7.º, 10.º e 13.º momentos.

Após concluída a apresentação dos dados do gráfico, considera-se fundamental uma exposição mais detalhada dos mesmos. Neste sentido, apresenta-se a seguir uma tabela pictórica com a distribuição dos desenhos das crianças pela faixa etária e pelos 9 momentos da história, a fim de tornar mais clara a apresentação dos dados.

Momentos da história	Desenhos das crianças			
	6 anos	5 anos	4 anos	3 anos
<p>1.º</p> 		 		
<p>3.º</p> 			 	
<p>5.º</p> 	 		 	
<p>6.º</p> 			 	












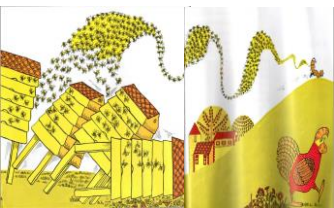




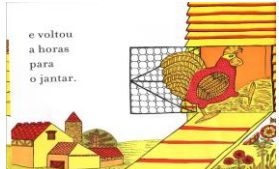

<p>7.^o</p> 			 	  
<p>9.^o</p> 				
<p>10.^o</p> 				
<p>13.^o</p> 			 	
<p>14.^o</p> 				
9 momentos	5 desenhos	6 desenhos	10 desenhos	5 desenhos

Tabela 5 - Distribuição dos desenhos pela faixa etária e pelos 9 momentos da história.

4. Discussão dos resultados

Depois da apresentação e análise dos dados recolhidos através das fichas de observação do envolvimento da criança do Manual DQP (Laevers, 1994), do Diário de bordo, dos recontos da história e das ilustrações da mesma, torna-se essencial cruzar e discutir todos os resultados que advieram destes instrumentos e processos de recolha de dados.

No que concerne aos resultados das grelhas de observação do envolvimento, é evidente nos gráficos que todas as crianças revelaram níveis mais elevados no primeiro momento e mais baixos no segundo. A explicação para estes resultados, pode estar relacionada com o código linguístico utilizado nos dois momentos. O conto da história em LGP (língua não materna das crianças), levou as crianças a estarem mais atentas para a tentarem compreender. De igual modo, a ausência de um “material” ou componente textual permitiu que as crianças focassem a sua atenção apenas na intérprete de LGP. Por sua vez, no 2.º momento, a história foi contada em LGP com apoio do livro, o que pode de algum modo justificar o decréscimo do envolvimento. No 2.º momento foi necessário que as crianças focassem a sua atenção sobre três suportes – LGP (língua visual), livro (álbum narrativo) e intérprete de LGP, à semelhança do que acontece quando contamos uma história a crianças em Língua Portuguesa. Enquanto a criança não sabe ler, é da responsabilidade do adulto promover o contacto com a literatura, neste sentido, o conto de uma história em LP às crianças exige sempre três elementos, criança/suporte textual/ adulto. Tal como refere Cunha (1988, p.23), na literatura para a infância “é sempre o adulto a falar à criança”, trata-se de uma leitura partilhada, tal como defendem outros autores, mencionados no enquadramento teórico. Esta relação triangular obriga a criança a dividir a sua atenção em três pontos, o que não acontece na LGP, pois a criança apenas foca a sua atenção na intérprete existindo apenas dois intervenientes: intérprete de LGP e criança.

Importa referir que a grelha de envolvimento da criança do DQP foi pensada para um período de observação máximo de dois minutos. Contudo, apesar de na recolha dos dados se terem selecionado apenas dois minutos para se observar, os dois momentos de análise (conto em LGP; conto em LGP com recurso ao livro) foram mais extensos. O que exigiu mais tempo de concentração das crianças, bem como prolongou o tempo em que estiveram sentadas. Naturalmente que tendo em conta estes constrangimentos de tempo, o envolvimento das crianças no 2.º momento foi consideravelmente menor. Tal

evidência, pode ter condicionado a recolha de dados, e consequentemente ter fragilizado o estudo.

Relativamente à origem das divergências de envolvimento entre o grupo A e o grupo B era expectável que os resultados entre os grupos fossem distintos, devido à heterogeneidade existente entre eles, e essencialmente ao facto do grupo B, já possuir conhecimentos sobre a LGP. Neste sentido, pode inferir-se que a superioridade dos níveis de envolvimento do grupo A em relação ao grupo B pode estar relacionada com o facto de a LGP ter sido uma novidade para o grupo A, o que desencadeou um maior fascínio (visível na expressão facial) nas crianças.

Quanto aos resultados do diário de bordo, estes possibilitaram uma análise mais consciente e aprofundada sobre a compreensão da história por parte das crianças, nos dois momentos (após o conto da história em LGP; conto da história em LGP com recurso ao livro). Estes resultados revelaram-se surpreendentes, essencialmente no 1.º momento, uma vez que não se esperava que o grupo A apresentasse um nível de compreensão superior ao grupo B, uma vez que este já detinha conhecimentos sobre a LGP e apresentava níveis de literacia superiores ao grupo A. Contudo, verificou-se que, no 1.º momento, as crianças do grupo A, facilmente perceberam que a história incidia sobre uma galinha. Apesar de só terem identificado uma personagem da história (a galinha), duas crianças conseguiram compreender os gestos (galinha, água) bem como, foram capazes de reconhecer elementos de dois momentos da história (monte de palha, água do lago). Em contrapartida, no grupo B, a maior parte das crianças não conseguiu identificar nenhuma personagem à exceção de uma criança que identificou as duas. Duas crianças do grupo referiram inclusive o título de outras histórias (*A história da Carochinha*; *Os Três Porquinhos*) que em nada se assemelhavam à história em questão – “O Passeio Da Dona Rosa”. Quando uma criança de 6 anos identificou as personagens da história, uma criança referiu já a ter lido, fazendo confusão com outro livro.

Além disso, os resultados do grupo B, revelaram que, à exceção da criança referida anteriormente, as crianças deste grupo desconheciam a relação existente entre as personagens da história (predador-presa), uma vez que duas crianças referiram que a raposa queria levar a galinha para casa para brincar e depois, várias disseram que a raposa queria ser amiga da galinha. Todavia, salienta-se o facto das crianças do grupo B no final conto da história, realizarem espontaneamente o gesto de “palmas”. Tal acontecimento revela a possibilidade de este gesto integrar a rotina das crianças.

No 2.º momento, os resultados entre os dois grupos revelaram mais homogeneidade, uma vez que de forma global, os dois grupos, conseguiram acompanhar a história

e compreender as ações que se desenrolaram em cada momento. Porém, através da análise dos vídeos foi possível verificar que o grupo A manifestou mais interesse pela LGP, demonstrando vontade em realizar os gestos da história, bem como aprender outros novos. Assim como as educadoras, que se preocuparam em chamar a atenção das crianças para a LGP, pedindo-lhes para fazer o gesto. Por outro lado, contrariamente aquilo que se esperava, o grupo B focou-se nas ilustrações, recorrendo poucas vezes à LGP.

Em relação aos resultados dos recontos da história realizados pelos dois grupos, A e B, importa referir que foram realizados em condições muito díspares, por isso, seria imprudente tecer comparações entre os dois grupos. No grupo A é, antes de mais, importante salientar que a criança de 5 anos que realizou o reconto, foi a mesma que revelou níveis elevados de envolvimento nos dois momentos do conto da história.

No momento do reconto, apesar de ser apenas uma criança a realizar o reconto, tudo seguiu os procedimentos previstos. A criança foi retirada do grupo e levada para outra sala, a fim de realizar o reconto sem interferência de estímulos. Nesta fase, a criança revelou um nível de compreensão da história muito satisfatório, recontando vários momentos da história oralmente e simultaneamente com LGP, e outros gestos simbólicos.

Por sua vez, no grupo B, o reconto foi realizado por duas crianças, em frente ao restante grupo. Porém, apesar de ser evidente que as crianças selecionadas pela educadora de infância para realizar o reconto compreenderam na globalidade a história, os resultados não são tão relevantes, uma vez que foram várias as interferências que condicionaram a recolha dos dados. Sendo a primeira, as condições disponibilizadas para o reconto, como se referiu anteriormente, e ainda o auxílio da intérprete no momento do reconto pelas crianças, a intérprete, a fim de apoiar as crianças, começou a contar a história em LGP em frente delas, o que condicionou o reconto, pois as crianças focaram-se de tal forma nos gestos que em alguns momentos foi necessário orientá-las porque elas perdiam-se no reconto.

Por fim, os desenhos das crianças foram os elementos que se revelaram mais difíceis de analisar, dada a quantidade de momentos da história, as diferentes idades e essencialmente a ambiguidade das ilustrações. Os resultados desta análise permitem constatar que grande parte das crianças ilustrou um momento da história, contudo é importante salientar que a orientação fornecida pela estagiária – “ilustrar o momento mais significativo” - por um lado revelou-se importante, porque permitiu que não existissem mais disparidades entre as ilustrações, não sendo necessário a introdução de mais

categorias além das referidas (1 momento; 2 momentos; personagens); por outro, condicionou a intenção das crianças no momento de realizar a ilustração e não permitiu que a ilustração revelasse mais informações sobre o nível de compreensão da história. A estagiária ao solicitar que ilustrassem o momento mais significativo fechou o leque de análise dos dados, pois a partir da ilustração de um momento da história, é impossível analisar o nível de compreensão da criança sobre a história, uma vez que, para além da história em questão englobar catorze momentos, a compreensão da mensagem depende de inúmeros fatores. Estes passam pelo interesse e constância de contacto da criança com a literatura para a infância, bem como pela mobilização de conhecimentos prévios sobre o assunto, permitindo extrair significado, de forma diferenciada, da mensagem seja ela, escrita, verbal ou visual, (Silva & Coelho, 2009). Contudo, verificou-se ainda assim que mesmo sem qualquer orientação, seria inadequado analisar o nível de compreensão da história a partir das ilustrações. Sendo que quando as crianças realizam um desenho sobre uma história, são várias as competências necessárias e envolvidas (visualização espacial, motricidade fina, percepção visual, destreza, entre outras.) Neste caso, em que as crianças se encontram em diferentes faixas etárias, tornou-se claro que as crianças de 5, 4 e 3 anos se encontram em níveis de desenvolvimento diferentes, logo algumas destas capacidades ainda estão a ser desenvolvidas pelas crianças mais novas e em outras ainda não se evidenciam a sua presença. Deste modo, seria incoerente analisar de forma tão linear as ilustrações das crianças, pois além de todas elas serem diferentes, as noções de representação gráfica são ainda incipientes nas crianças de 3 anos. Por isso, o facto das crianças de 3 anos desenharem apenas as personagens da história, não é suficiente para identificar (in)compreensão da história, pois a criança pode revelar ser conhecedora da história, mas, devido à ausência de capacidades motoras finas para realizar uma ilustração mais detalhada, representa apenas aquilo que consegue.

Tendo em conta estes factos, constata-se que para ser possível perceber o nível de compreensão do grupo era necessário existir outra fase no estudo, após as ilustrações. Nessa fase, cada criança apresentava a sua ilustração e referia aquilo que compreendeu da história. Não tendo sido planeada essa fase, as ilustrações por si só sobre um ou dois momentos da história permitem apenas compreender quais foram os momentos da história mais significativos para as crianças bem como de entre os 14 momentos, quais foram os mais ilustrados.

No caso das crianças, cujo envolvimento foi avaliado, bem como as que recontaram a história, é possível cruzar os resultados dos dados e fazer uma análise mais aprofundada acerca do nível de compreensão das crianças.

Desta forma, apresenta-se a seguir, um exemplo de cruzamento dos resultados, da criança em que foi possível recolher dados a partir dos seguintes instrumentos de recolha de dados: Ficha de observação do envolvimento; Diário de Bordo; Reconto oral da história e ilustração. A Figura 2 evidencia uma análise e discussão mais aprofundada, sobre os níveis de envolvimento e compreensão desta criança.

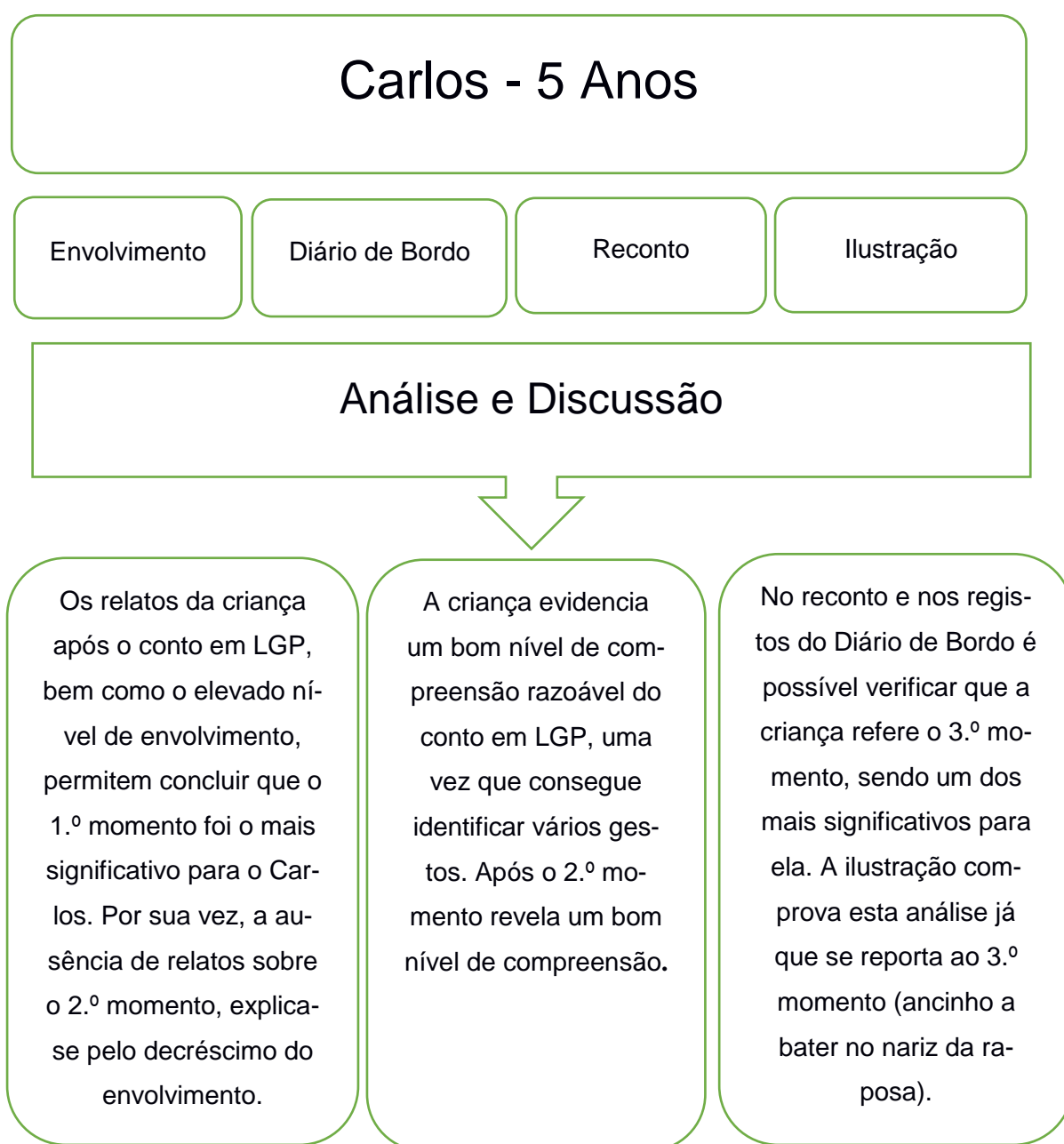


Figura 2 - Exemplo de correlação entre os resultados do Carlos.

Conclusão Geral

No desenvolvimento deste Relatório Final de Estágio, a criança ocupou um papel central nas tomadas de decisão, sendo que em todas as fases do trabalho, respeitou-se o bem-estar e interesse da criança e o seu nível de desenvolvimento, tendo em linha de conta os direitos da criança consagrados na *Convenção dos Direitos da Criança* (1989).

A primeira parte deste relatório permitiu refletir sobre as aprendizagens contruídas ao longo das PES atendendo-se à descrição dos contextos, bem como refletir criticamente sobre a forma díspar como a criança é vista nos dois níveis de escolaridade (EPE e 1.ºCEB). Desse modo, comparam-se ambos os contextos, sublinhando as suas potencialidades, possíveis limitações e desafios.

A segunda parte deste relatório, integrou o desenvolvimento do estudo descritivo que pretendeu dar resposta à seguinte pergunta de investigação: *Utilizar a Língua Gestual Portuguesa em contexto de Educação Pré-Escolar com crianças ouvintes tem repercussões no seu envolvimento e na compreensão global de histórias?*

Tal implicou que existisse um aprofundamento dos conhecimentos, no sentido de definir melhor o problema e os objetivos desta investigação. Deste modo, realizou-se a revisão da literatura relativa às palavras-chave definidas, sendo essas: Prática de Ensino Supervisionada, literatura para a Infância, Língua Gestual Portuguesa e literacia.

A metodologia deste trabalho foi de carácter qualitativo. No sentido de se recolherem os dados para a investigação, recorreu-se aos seguintes instrumentos: Grelha de Observação do Envolvimento da Criança; vídeos sobre o reconto da história pela criança, diário de bordo, ilustrações das crianças e ainda um inquérito por entrevista. Fez-se uso da grelha de Observação do Envolvimento da Criança, a fim de perceber o nível de envolvimento da criança nos dois momentos do conto da história. Os vídeos sobre o reconto, bem como as ilustrações das crianças permitiram retirar inferências sobre o nível de compreensão da história e os momentos mais significativos da mesma para as crianças. O diário de bordo possibilitou recolher dados e fazer algumas inferências sobre o envolvimento e compreensão global da história. Estes instrumentos permitiram um cruzamento dos resultados obtidos, possibilitando uma discussão sobre os mesmos. Por fim, o inquérito por entrevista, possibilitou compreender a perspetiva da educadora sobre a utilização da LGP na EPE e ainda conhecer a relevância concedida à Literatura para a Infância na sua prática. Os dados recolhidos através da entrevista,

permitiram enriquecer o enquadramento teórico sobre a LGP e a Literatura para a Infância e a literacia.

No que concerne aos resultados obtidos através de todos os instrumentos de recolha de dados, é possível verificar através da informação apresentada no ponto da discussão dos resultados que o conto da história “O Passeio da Dona Rosa” em LGP teve repercussões evidentes no envolvimento e compreensão global da história.

Quanto ao envolvimento, constatou-se que todas as crianças se mostraram mais envolvidas no primeiro momento (conto da história em LGP), sentindo-se um declínio no 2.º momento (conto da história em LGP e com recurso ao livro).

Relativamente à compreensão da história, verificou-se em ambos os grupos que a compreensão global só se tornou possível para algumas crianças com a utilização do livro.

Todavia, é de salientar que contrariamente ao grupo B, no grupo A, demonstrou compreender alguns elementos da história, após o conto em LGP. Além disso, foi mais evidente a utilização da LGP por parte das crianças deste grupo, essencialmente da que realizou o reconto.

Após a realização desta parte prática do estudo, houve interesse em dialogar com as educadoras, a fim de compreender o impacto desta atividade nas crianças. Desta forma, constou-se no grupo A que o contacto estabelecido com a LGP, nessa atividade, se mostrou muito significativo, na medida em que as crianças fizeram referência à atividade em várias situações. De igual modo, verificou-se que as crianças começaram a utilizar mais o gesto para se fazerem compreender, bem como se evidenciaram gestos em LGP em momentos da rotina, como o brincar. Na entrevista, a educadora refere que eles passaram a usar gestos, inclusive as palmas em LGP e que quando terminou a sessão “eles já sabiam muitos gestos e estavam a reproduzir e estavam tão interessados e a fazer perguntas e queriam saber. Portanto eu acho que as crianças é que nos dizem o quanto foi importante para elas.”

Tais evidências permitem constatar que a realização desta investigação proporcionou às crianças de ambos os grupos o desenvolvimento de várias aprendizagens ligadas às áreas de conteúdo de Linguagem Oral e Abordagem à escrita e Formação Pessoal e Social, uma vez que permitiu a utilização de diferentes códigos linguísticos, proporcionando, também, um cenário de inclusão.

Deste modo, é possível concluir que os objetivos: caracterizar o grau de envolvimento de crianças face à utilização de LGP no conto de histórias; descrever a presença de marcadores de interferência da LGP na compreensão global de uma história

a crianças (ouvintes) em idade pré-escolar; investigar o potencial da utilização da LGP como promotora de literacia visual em crianças ouvintes; potenciar a exploração da Literatura para a infância, através da utilização da LGP, como cenário de inclusão, definidos inicialmente para este estudo, foram genericamente concretizados. Conclui-se, também, acerca da necessidade de estudar mais casos de utilização da LGP em contexto educativo com crianças ouvintes, nomeadamente na EPE e 1.º CEB, para que se possa inferir com mais propriedade acerca das repercussões evidenciadas neste trabalho.

Referências Bibliográficas

- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação - técnicas de recolha/produção de dados*. Porto: Edições ASA.
- Amorim, M.C., Gonçalves, L.M. (2005). *A Surdez em questão: Cognição, Linguagem e Funcionamento Cerebral*. In O. Coelho (coord). *Perscrutar e escutar a surdez* (pp.225-231). Porto: Ed. Afrontamento.
- Andricaín, S. (2005). El libro infantil: Un camino a la apreciación de las artes visuales. In: Primeras Noticias – Revista de literatura, *Especial Ilustración y cómic*, n.º 208. Barcelona: Centro de Comunicación y Pedagogía, 39-46.
- Azevedo, F. (2011). *Educar para a Literacia: Perspetivas e desafios*. In VII Encontro de Educação: Numeracia e Literacia em Educação. 1-18. Braga: Escola Superior de Educação Jean Piaget, Campus universitário de Alamada. Obtido de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/12645>.
- Azevedo, F., (2006). *Língua Materna e Literatura Infantil. Elementos Nucleares para professores do Ensino Básico*. Lisboa: Lidel.
- Baltazar, A. (2010). Cultura, Educação, Sociedade. In *Surdos Notícias* (N.º 2, p.14).
- Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barros, P.L. (2011). *Português como Língua Segunda para Surdos I*. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa.
- Benavente, A., Rosa, A., Costa, F. A., Ávila, P. (1996) *A Literacia em Portugal -Resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Bertram, T., & Pascal, C. (2009). *Manual DQP – Desenvolvendo Qualidade em Parcerias*. Lisboa: DGIDC.
- Bettelheim, B. (1996). *A psicanálise dos contos de fadas*. Ed.Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Buescu, C. H., Morais, J., Rocha, R. M. & Violante, F. M. (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Ministério da Educação e Ciência. Obtido de <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/pmcpeb>
- Cagneti, S.S. (1996). *Livro que te quero livre*. Rio de Janeiro: Nórdica.
- Cavaca, F. (Cord.), Carmo. H., Martins, M., Morgado, M. & Estanqueira, P. (2007). *Programa Curricular De Língua Gestual Portuguesa: Educação Pré-Escolar e Ensino Básico*. Ministério da Educação. Obtido de <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/programacurricularlgportuguesa.pdf>

- Cervera, J. (1991). *Teoria de la Literatura Infantil*. Madrid: Ediciones Mensajero.
- Coelho, O., Gomes, M.C. & Cabral, E. (2007). Surdos e Ouvintes, mais que uma língua em cada língua. In R. Bizarro (org.). *Eu e o Outro. Estudos Multidisciplinares sobre Identidade(s), Diversidade(s) e Práticas Interculturais* (pp.376-383). Porto: Areal Editores.
- Colomer, T. (2003). O ensino e a aprendizagem da compreensão em leitura. In *O valor das palavras. Falar, ler e escrever nas aulas*. Porto: Edições ASA, ISBN: 972-41-3309-5. p. 159-178.
- Constituição da República Portuguesa (1997). Ensino/Educação: Artigo 74, h). obtido de <http://www.portugal.gov.pt>.
- Convenção dos Direitos da Criança (1989). Resolução n.º 44/25 da Assembleia Geral das Nações Unidas, de 20 de novembro de 1989.
- Correia, I. (2015). Línguas e Linguagens. Língua Gestual Portuguesa e Português. Exedra: Revista Científica, Número temático – Educação Especial: contributos para a intervenção, pags.100-108.
- Correia, I. (2016). *O bebé perfeito*. Coimbra: Recortar palavras.
- Cunha, M. A. A. (1999). *Literatura infantil: teoria e prática*. São Paulo: Ática.
- De Vries, R. & R Zan, B. (1998). *A ética na educação infantil. O ambiente sócio- moral na escola*. Porto alegre: Art Med.
- Declaração De Salamanca e Enquadramento da acção (1994). Salamanca: UNESCO. Obtido de http://redeinclusao.pt/media/fl_9.pdf.
- Decreto-Lei n.º 24/2001, de 30 de agosto.
- Decreto-Lei n.º 3/2008, 7 de janeiro.
- Decreto-Lei n.º 55/2018, 6 de junho.
- Despacho n.º 16034/2010, de 22 de outubro – Estabelece a nível nacional os padrões de desempenho docente.
- Duarte, I. (2000). *Língua Portuguesa. Instrumentos de Análise*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Dunst, C., Trivette, C., Tracy, M., Raper, N. & Robyak, A. (2006). Framework for developing evidence-based early literacy learning practices. *Center for Early Literacy Learning Papers*, 1(1), 1-12.

- Florindo, C. (2012). *O álbum narrativo de potencial recepção infantil: uma nova forma de edição* (Dissertação de mestrado). Obtido de <https://run.unl.pt/bitstream/10362/7752/2/Corpo%20do%20trabalho.pdf>
- Fortin, M. (2003). *O processo de investigação: da conceção à realização*. Lisboa: Lusociência.
- Ghiglione, R. & Matalon, B. (1993). *O Inquérito – Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora.
- Gil, A. (1995). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. (4.^a ed.). São Paulo: Editora Atlas S.A.
- Hill, D. (2003). Neoliberalismo global, a resistência e a deformação na educação. *Currículo sem fronteiras*, 3 (2), 24-59.
- Hutchins, P. (1968). *O Passeio da Dona Rosa*. Porto: Kalandraka
- Marantz, K. (2005). Con estas luces. In Bellorin, B. (Ed.) (2.^a ed.), *El Libro Álbum – Invención y evolución de un género para niños*. Caracas: Banco del libro.
- Marques, C. (2002). *Diferenciação curricular: conceções e práticas curriculares de professores*. (Dissertação de Mestrado em Gestão Curricular). Universidade de Aveiro.
- Marques, R.A. (2010). *Jogo de luta ou luta a sério? Como distinguir para decidir?* Cadernos de educação de infância. Instituto Superior de Estudos interculturais e transdisciplinares. Lisboa: Instituto Piaget.
- Martins, D.R.M., Ramalho, G. & Costa, A. (2000) *Literacia e Sociedade - Contribuições pluridisciplinares*. Lisboa: Caminho.
- Martins, I. & Carvalho, B. (2006). *Pê de Pai*: Planeta Tangerina.
- Mayor, G. S. (2016). *Ilustração de livros de LIJ em Portugal na primeira década do século XXI: caraterização, tipificação e tendências*. Porto: Tropelias & Companhia. Obtido de <http://hdl.handle.net/10400.12/1659>.
- Minayo, S. C. M. (2001). *Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade*. 18 ed. Petrópolis: Vozes. Obtido de http://www.faed.udesc.br/arquivos/id_submenu/1428/minayo_2001.pdf
- Moebius, W. (2005). *Introducción a los códigos del libro-álbum*. In: Bellorin, B. (Ed.). *El Libro Álbum – Invención y evolución de un género para niños*. Caracas: Banco del libro.
- Morgado, M (2007). *Mamadu, o herói surdo*. Lisboa: surd'universo.
- Morgado, M. (2009). *Sou o Asas*. Lisboa: Surd'universo.
- Morgado, M. (2011). *Literatura das Línguas gestuais*. Lisboa: Universidade Católica
- Morgado, M. (2012). *Luanda, Lua*. Lisboa: Surd'universo.

- Nascimento, S. (2010). *Português como Língua Segunda para Surdos I*. Lisboa: Universidade católica Portuguesa.
- Nascimento, S. (2012). *Português como Língua Segunda para Surdos III*. Lisboa: Universidade católica Portuguesa.
- Neto, C. & Laura, N. (2016/2017). Plano de grupo. Agrupamento de Escolas Infante D. Henrique. Viseu.
- Oliveira, I. & L. Serrazina (2002). *A reflexão e o professor como investigador*. In *GTI (Ed.), refletir e investigar sobre a prática profissional* (pp.30-42). Lisboa: APM. Obtido de http://ml.apm.pt/files/127552_gti2002_art_pp29-42_49c770d5d8245.pdf
- Oliveira, M. R. (2015). *A promoção da leitura na primeira infância e a participação da família – um berço de histórias* (Trabalho de projeto de Mestrado). Porto: Escola Superior de Educação Paula Frassinetti.
- Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. (2008). *Escutar as vozes das crianças como meio de (re)construção de conhecimento acerca da infância: algumas implicações metodológicas*. In J. Oliveira-Formosinho (Ed.), *A escola vista pelas crianças* (pp. 11–29). Porto: Porto Editora.
- Olson, D. (1999). *Literacy*. MITECS.
- Pardal, L., & Lopes, E. (2011). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal Editores. Porto: FPAS.
- Ramos, A. M & Silva, S. R. (2014). *Leitura do berço ao recreio. Estratégias de promoção da leitura com bebés*, In Viana, Fernanda Leopoldina, Ribeiro, Iolanda e Baptista, Adriana (coord.), *Ler para Ser. Os caminhos antes, durante e... depois de aprender a ler*, Coimbra: Almedina, pp. 149-174 (ISBN: 978-972-40-5598-5) Obtido de: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/32809>.
- Richardson, J.T.E. (2008). *Approaches to Studying Among Deaf Students in Higher Education*. In M. Marschark, P. C. Hauser (eds.) *Deaf Cognition. Foundations and Outcomes*. (pp.387-410). USA: Oxford University Press.
- Riscado, L. (2002). *A Crítica literária de literatura infantil e as escolhas do público*. Em *Investigação e prática docente sobre Leitura, literatura infantil e ilustração*. Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho. Braga, pp.117-123.

- Rodrigues, C. (2009). *O álbum narrativo para a infância: os segredos de um encontro de linguagens*. Originalmente publicado em Congresso Internacional Lectura 2009 – Para leer el XXI. Havana: Comité Cubano del IBBY. Obtido de [em http://www.casadaleitura.org](http://www.casadaleitura.org).
- Rodrigues, I., M. (2005). *Do jardim de Infância à escola: Estudo Longitudinal duma coorte de alunos*. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém, Santarém.
- Rodrigues, M. (2014). *Aquisição da Língua Gestual Portuguesa em Crianças em Idade Pré-Escolar com Deficiência Auditiva num Jardim de Infância Bilingue na Região Norte* (Dissertação de mestrado). Universidade do Minho. Braga. Obtido de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/30208>
- Silva, A. (2011). *E SE EU FOSSE s/SURDA? O PROCESSO DE CATEGORIZAÇÃO DO MUNDO DA PESSOA s/SURDA: A PERSPETIVA DA LINGUÍSTICA COGNITIVA*. (Tese de Doutoramento não publicada). Universidade Católica Portuguesa. Viseu. Obtido de https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/8839/1/1_DOCUMENTO_TESE_FINAL_11_FINAL_12%20julho_TOTAL%20COM%20ANEXOS.pdf
- Silva, A. I. (2017). *E se eu fosse s/Surda? Implicações para a Educação Básica*. In Olhares sobre a Educação: em torno da formação de professores, ed. L. Menezes, A. P. Cardoso, B. Rego, J. P. Balula, M. F. & S. Felizardo, 221 - 230. Viseu: Escola Superior de Educação de Viseu.
- Silva, I. A., Coelho, S. (2009) *Da literatura como gineceu de imagens às representações de uma literacia implicada*. In *Atas do 9º Encontro Nacional da Associação de Professores de Português Literatura, como te quero!? A Didática da Literatura: razões âmbito e práticas*, 3-12. Lisboa: APP.
- Silva, I., Marques, L., Mata. Lourdes, & Rosa, M., (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*: Lisboa: Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação.
- Silva, R. S. (2016). *Capítulos da história da Literatura Portuguesa para a Infância*. Porto: Tropelias e Companhia.
- Silva, S. R. (2005). *Dez reis de gente...e de livros*. Notas sobre Literatura para a Infância. Editora Caminho. Lisboa.
- Silva, S. R. (2006). *Quando as palavras e as ilustrações andam de mãos dadas: aspectos do álbum narrativo para a infância*. Obtido de http://www.casadaleitura.org/portal-beta/bo/abz_indices/000722_QP.pdf
- Silva, V. M. A., (2007). *Teoria da Literatura*. 8.ª Ed., Coimbra: Almedina.

Silveiro, M.M.A. (2012) *Literatura para a Infância e Representações de Género* (Dissertação de mestrado). Obtido de <https://repositorio.ipcb.pt/handle/10400.11/2013>.

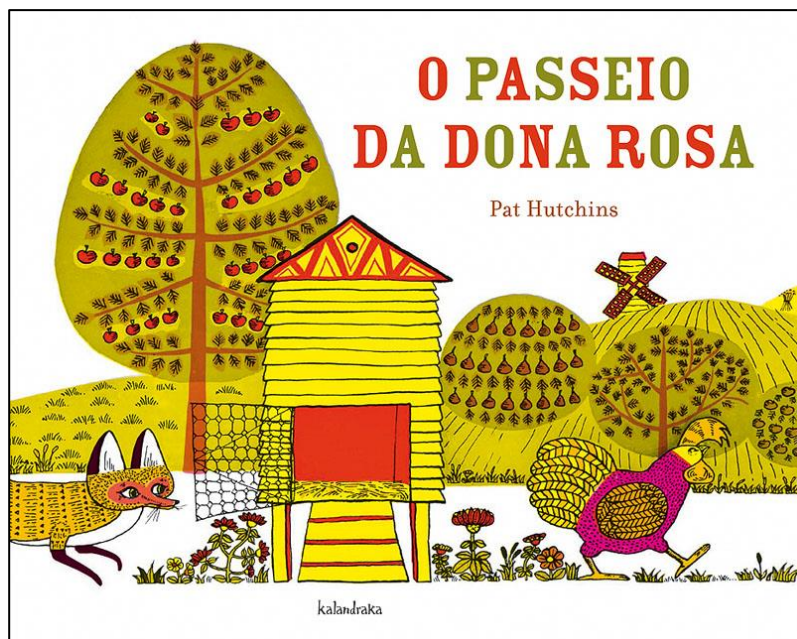
Simões, L. (2013). *Literatura Infantil: Entre a Infância, a Pedagogia e a Arte*. In Dossiê: O lugar da teoria nos estudos linguísticos e literários. (46), 219-241.

Vasconcelos, T. (1998). *Das perplexidades em torno de um hamster ao processo de pesquisa: trabalho de projeto na educação pré-escolar em Portugal*. In Ministério da Educação (Ed.), *Qualidade e projeto na educação pré-escolar* (pp. 127–154). Lisboa: Ministério da Educação.

Zilberman, R. (1982). *A literatura infantil na escola*. 2.^a ed. São Paulo: Global.

ANEXOS

Anexo A - Capa do álbum narrativo “O passeio da Dona Rosa”



Anexo B - Inquérito por entrevista

Blocos	Objetivos	Questões/assuntos
Garantia de confidencialidade e exposição dos objetivos	Assegurar a confidencialidade das informações	- Criar um ambiente de empatia e confiança
	Colocar o entrevistado a par do estudo e dos seus objetivos	- Elencar os objetivos da entrevista

Conhecimento dos participantes	Conhecer o percurso acadêmico e as motivações dos participantes do estudo	<ul style="list-style-type: none"> - Quando era criança, que expectativas tinha acerca do seu futuro profissional? Sempre quis ser educadora de Infância? - O que mais a entusiasma na sua profissão? - Conta com quantos anos de experiência profissional como Educadora de Infância? - O que a levou a especializar-se em Educação Especial?
Conceção da EI sobre a Literatura para a Infância como promotora de literacia em contextos de inclusão na EPE	Perceber a conceção da Educadora de infância sobre a importância da literatura para a infância no desenvolvimento das crianças	<ul style="list-style-type: none"> - Qual é o papel da literatura para a infância na construção identidade da criança? - Qual é a importância da literatura para a infância no trabalho com crianças e com crianças com NEE? - Pode referir alguns contextos onde integra a Literatura para a infância na sua prática quotidiana na EPE?
	Conhecer a perceção da Educadora sobre o potencial inclusivo da literatura para a infância	<ul style="list-style-type: none"> - Atendendo à sua experiência, é possível potenciar a exploração da literatura para a infância, através da LGP, como cenário de inclusão? Como?
Influência e interferência de um código linguístico (LGP) na compreensão global de uma história, por parte de crianças ouvintes	Perceber se há implicações da alteração do código linguístico na compreensão global da história	<ul style="list-style-type: none"> - Pela sua experiência, a alteração do código linguístico, p.ex. LGP, pode modificar a compreensão de uma história? De que forma?

<p>- Quando era criança, que expectativas tinha acerca do seu futuro profissional? Sempre quis ser educadora de Infância?</p>	<p><i>Não, tinha efetivamente esse sonho de criança e felizmente que a minha mãe tendo na altura a quarta classe era uma mulher muito autodidática. Tinha o bom vício de ler tudo, ela lia imenso e eu tinha o privilégio de ouvir a minha mãe ler e de me ler muitas histórias. Não sei porquê, naquele tempo era o tempo de fascismo e havia muitas crianças pobres e havia muita segregação e felizmente a minha mãe não era segregadora e deixava-me brincar na rua com as outras crianças, fossem elas pobre ou ricas e eu chegava a casa toda suja. A minha mãe até era criticada pela minha avó por deixar fazer isso, mas a minha mãe assumia que não se importava. Eu estou a dizer isto, porque foi definitivamente importante par a minha vida. E lembro-me da Dona Ana (nome fictício) que era uma senhora que lavava roupa para outras pessoas, inclusive para a minha mãe e ela tinha oito filhos e dormiam todos numa casa muito pequenina, numa cozinha térrea, eu achava incrível como vivia lá tanta gente. E às vezes eles tinham fome. E às vezes a minha mãe ia sair para levar comida ao meu pai que estava na quinta e eu ia chamá-las e elas diziam-me, “mas dá-me pão?” E era em troca de pão que elas brincavam comigo. E então eu tinha brinquedos e tinha uma manta de trapos em que podia trazer para rua os brinquedos e nessas brincadeiras com as outras crianças eu fazia muitas vezes de professora, com as crianças e com uma cadela, até aos cães dava aulas, lia histórias...</i></p>
<p>- O que mais a entusiasma na sua profissão?</p>	<p><i>O que me entusiasma mais é o desafio das crianças. É em primeiro lugar a autenticidade. As crianças são genuínas. E genuíno tem a ver com as crianças revelarem a sua raiva,</i></p>

	<p><i>seus medos, a sua agressividade, o seu amor, o seu encanto, e a sua inquietude espontaneamente. E... à medida que eu fui trabalhando com as crianças eu fui me aproximando cada vez mais da forma como elas funcionam e do que elas gostam e de aproximar-me da interação com elas e eu ser uma ponte para elas descobrirem o mundo. E como as crianças são tão genuínas e tão criativas, eu acho que quando se está com elas estamos num mundo de descoberta e aprendizagem contínua. Eu à bocadinha estava ali com Marta (nome fictício) e aconteceu espontaneamente uma data de coisas novas, que acontecem num livro e portanto somos cocriadores da própria vida, do próprio ambiente educativo e vivemos naturalmente a alegria, a tristeza, o medo, tudo de forma espontânea.</i></p>
<p>- Conta com quantos anos de experiência profissional como Educadora de Infância?</p>	<p><i>Tenho (pausa) quase quarenta anos de serviço.</i></p>
<p>- O que a levou a especializar-se em Educação Especial?</p>	<p><i>Esse meu interesse também começou à saída do secundário, eu fiz voluntariado num centro aqui em Viseu, e eu estive lá um ano, na altura em que era preciso fazer voluntariado para fazer serviço cívico para depois entrar para a universidade. Eu estava destinada a ir fazer línguas e literaturas modernas, ia fazer um curso de Português e francês. E fui para centro fazer voluntariado e fiquei a trabalhar com crianças deficientes, e esse estágio coincidiu com a vinda de animadores sociais. Mas animadores sociais topo de gama, alguns vindos a seguir ao 25 de Abril de Inglaterra como Ricardo Pais, como Graça Viena da escola do Arco. Aquilo para mim foi uma lufada de ar fresco....</i></p>

	<p><i>E eles perguntaram-me que queres fazer? E eu disse-lhes que queria ser professora de português francês e eles disseram-me não vais ser algo mais criativo. E eu decidi que queria ser educadora.</i></p> <p><i>Quando fui para Lisboa ainda trabalhei com delinquência, antigas raparigas delinquentes. À saída entrei na CERCJ de Lisboa e fui logo trabalhar com crianças com NEE.</i></p> <p><i>Quando vim de Macau, vim para o meu jardim, vim para aqui como um sítio de passagem, mas depois deparei-me com crianças de etnia cigana, crianças com NEE, e quando se construiu este edifício fiz questão que ele fosse adaptado, porque estive na Europa, conhecia as leis e falei com a direção para que ele tivesse todas as condições. E, por isso é que nunca mais saí, porque aqui tenho Educação Especial desde que entro até que saio e acredito mais nesta inclusão, do que estar duas horas numa escola, uma noutra, porque aqui promove-se sempre essa integração na hora do almoço, no recreio, a descer as escadas.</i></p>
<p>- Qual é o papel da literatura para a infância na construção da identidade da criança?</p>	<p><i>Eu acho que isso é importante desde o colo, desde o berço, e não é por acaso que aparecem bebés com livros ainda sem falar blecblecblec e viram a página e continuam. Esses bebés a quem se mostrou livros, que tiveram livros e que fizeram leitura de imagem, porque as crianças muito cedo leem a imagem automaticamente. Já se as crianças ouvirem histórias elas fixam na história, estamos a estimular o conhecimento, a concentração e o contemplar dos livros. Se as crianças ouvirem histórias, elas fixam-se lá. É isso que faz a televisão com os desenhos animados. Se for com a mãe ou na escola é tudo menos virtual e mais interativo, porque no meio do conto da história há um olhar, um afeto, há o que as crianças dizem, mas isso é o que já vi, a minha avó também tem, porque as crianças sempre dão testemunhos</i></p>

	<p>da sua vivência pessoal e da família quando ouvem uma história, porque se identificam com aquela história, porque se identificam com as personagens e com aquilo que têm em casa. Inclusive a conduta moral e a formação dos valores cívicos, não precisamos de dizer a moral da história porque as crianças fazem intrinsecamente essa leitura e ajuízam sobre modos de viver, sobre conhecimento do mundo, sobre as relações e isso é identidade, contribui para a sua construção.</p>
<p>- Qual é a importância da literatura para a infância no trabalho com crianças e com crianças com NEE?</p>	<p>Começando pela imagem, em termos perceptivos, quanto mais pequeninos melhor. Porque? Porque neurologicamente o sistema perceptivo que tem a ver com o sistema nervoso central e com a visão, treina-se descodificando a imagem porque a imagem é simbólica da vida. A leitura também é, mas antes da leitura a imagem já é simbólica. E isso faz com que as crianças tenham representações mentais da vida, representação de uma casa, representação de uma árvore. E numa fase inicial, essas representações devem ser reais, de fotografia mesmo. Como acontece com a Laura (nome fictício) em que inicialmente mostrávamos a fotografia da mãe do pai, do seu irmão, dos próprios sapatos para adquirir esse vocabulário e estamos aqui só nível do desenvolvimento semântico para a avaliação de conceitos. E depois por aí fora, ouvido ler, em que toda a estrutura linguística que entra pelo ouvido ao nível da estimulação da linguagem toda a estrutura sintática, todo o desenvolvimento fonológico para articulação de sons, tudo isso se pode fazer através do livro até uma fase mais elaborada para que as crianças percebam o enredo das histórias e aprendam a sequenciá-las no tempo. Que as ações têm um começo, um meio, um fim. A situá-las no tempo, no espaço, e levá-las a reterem cada</p>

	<p><i>vez mais informação para depois essa informação ser integrada e depois serem elas próprias a estarem em contacto com os livros, a fazerem reprodução, a inventarem as suas próprias narrativas, mesmo sem sabendo ler.</i></p>
<p>- Pode referir alguns contextos onde integra a Lit para a infância na sua prática quotidiana na EPE?</p>	<p><i>Se eu quero que as crianças integrem conhecimentos sobre plantas, vulcões, dinossauros recorro-me desses materiais (livros).</i></p> <p><i>A estimulação da leitura é tão importante, tão importante, que neste jardim percebemos bem a falta que essa estimulação faz às crianças, quando nos chegam aqui crianças com 5 anos, que por serem de etnia cigana e por os pais não saberem ler, porque ainda existem nós percebemos aqui neste jardim que existem crianças com 3 anos com muito mais competências de literacia, de vocabulário, de contar histórias e do conhecimento geral do mundo, relativamente a uma criança de etnia, por lhes faltou estimulação. E por vezes, são até rotulados como crianças com NEE e elas não têm nenhum tipo de deficiência, têm é um atraso no seu desenvolvimento porque não foram estimulados. E depois, não conseguem ouvir uma história com atenção e depois quando contamos uma história é como se estivéssemos a contar uma história numa língua estrangeira porque eles não percebem. E algumas estagiárias quando chegam no início é berrante, porque elas pensam que as crianças com 4 anos já percebem aquelas histórias, mas nem todos percebem porque vêm de outro meio e tudo tem que se desmontar e às vezes uma palavra que é corrente para nós, para eles não é. Eles não estão habituados a que falem com eles, que lhes mostrem livros.</i></p>
<p>- Atendendo à sua experiência, é possível poten-</p>	<p><i>Acho muito proveitoso, independentemente de haver crianças com surdez ou que não usem da fala, crianças com pa-</i></p>

ciar a exploração da Literatura para a Infância, através da LGP, como cenário de inclusão? Como?

ralisia cerebral por exemplo. Eu acho importantíssimo no jardim de infância, acho até que devia fazer parte do currículo, porque as crianças gostam dessa linguagem simbólica quando se faz bom dia ou as palmas, os gestos são faz de conta, são simbólicos, de maneira que se faz sentido para as crianças, elas integram. E nesta idade que eles têm uma grande capacidade de memória, por isso seria muito importante para a sua identidade. Até para a vida deles, para um dia respeitarem essas pessoas o que contribui também para a formação da sua identidade. É um código linguístico icónico e as crianças gostam, porque deste cedo as crianças utilizam gestos. E tanto a imagem como o gesto são importantes para o desenvolvimento da comunicação das crianças. Mesmo sem lhes ensinarmos gestos as crianças aprendem naturalmente daquilo que vem dos adultos, antes da fala muitas crianças usam gestos, recorrem-se espontaneamente dele para comunicarem com os adultos e ninguém lhes ensina. Por isso, eu acho que devia ser muito utilizado em jardins. O ideal, ideal era que fosse integrado de forma intencional, nas rotinas. Não precisava de ser muito, mas de forma a dar sentido aquilo que é a vivência na rotina e que eles depois espontaneamente usassem na sua rotina. Depois do contacto com a formadora passaram a utilizar alguns gestos, nomeadamente as palmas em Língua Gestual e não se esqueceram, e aí é que é fantástico !! Porque eles não se esqueceram e se as crianças contactarem com pessoas surdas tudo isto faz mais sentido. E uma vez é tão pouco... Porque as crianças, nestas idades têm tanta dificuldade em colocarem-se no lugar do outro que para eles é difícil perceberem que aquelas pessoas têm ausência de audição.

<p>- Pela sua experiência, a alteração do código linguístico, por. ex. LGP, pode modificar a compreensão de uma história? De que forma?</p>	<p><i>Aumenta o envolvimento deles e melhora a compreensão deles sobre histórias. Se a história for elaborada vai dificultar porque as crianças não conhecem os gestos. Mas se usarmos os dois códigos, fala e LGP. Numa primeira fase até ajuda, porque o gesto capta a atenção e com apoio de fala ajuda a compreender a história.</i></p>
<p>- Considera que a seleção da história interfere na compreensão global? Considera que a “O passeio da D. Rosa” foi uma escolha feliz para contar em LGP? Porquê?</p>	<p><i>Acho que foi uma escolha feliz, porque tinha enredo, tinha graça, porque era de animais. Tinha imagem, porque tinha muita imagem pouco texto e por isso era fácil de compreender. Por isso acho que foi bem escolhida.</i></p>
<p>- Considera que o idioma (LGP) influencia a forma de compreender a história, sendo contada por uma professora que domina a LGP como como Língua 1, dado ser surda?</p> <p>Para si, quem conta a história (prof. LGP), interfere na própria história, e na sua compreensão? Terá repercussões na compreensão por parte da criança? Como?</p>	<p><i>É enriquecedor, se a criança ouvir a história com vários sentimentos, de outras pessoas, tanto melhor, quanto mais eu sentir a história que estou a contar, ou se ela tiver a ver comigo, ou se eu gostar dela, eu vou passar muito melhor a mensagem. Eu acho que quanto mais variadas forem as experiências que as crianças tenham melhor. Eu acho que aí podem haver outras variantes. Eu acho que os gestos só por si captam muito a atenção das crianças e há uma curiosidade imensa em decodificar aqueles gestos.</i></p>
<p>- Até que ponto, no caso das crianças ouvintes, contar a história através</p>	<p><i>Claro que sim, por isso é que eu digo aumenta a facilidade de comunicação, e quanto mais histórias com gestos lhes forem contadas, melhor é para a sua compreensão do mundo, até porque naturalmente nós fazemos gestos para</i></p>

<p>da LGP, se pode desenvolver a literacia visual das crianças? Como? A participação da prof. de LGP trouxe riqueza à história? As crianças utilizaram em outras ocasiões alguns gestos que aprenderam?</p>	<p><i>tudo. E se forem aqueles que são compreendidos e que foram ajustados para serem compreendidos pelo mundo dos surdos melhor para as crianças porque é uma outra língua. E em termos cognitivos está provado cientificamente que é uma fonte de estimulação cognitiva também, como aprender outra língua e aqui a língua é a LGP.</i></p> <p><i>Sim, por exemplo as palmas eles passaram a fazer as palmas em LGP.</i></p> <p><i>E o termómetro foram as crianças quando saíram, eles já sabiam muitos gestos e estavam a reproduzir e estavam tão interessados e a fazer tantas perguntas e queriam saber. Portanto eu acho que as crianças é que nos dizem o quanto foi importante para elas. Porque alguns gestos também não são assim tão fáceis em termos de coordenação motora para crianças pequenas. E em comparação com a nossa língua e a postura dos dedos, as crianças imitarem aquelas posturas isso até em termos de cérebro de psicomotricidade, a organização do corpo é muito importante, é uma grande fonte de estimulação.</i></p>
<p>A LGP poderá ser um recurso na EPE para desenvolver a relação da criança com espaço e com o corpo e com os objetos?</p>	<p><i>Muitíssimo, muitíssimo! Por exemplo, as crianças disléxicas as crianças costumam ter muitas dificuldades ao nível do planeamento motor, organização espacial e de se expressarem através da fala. Eu acho que a LGP não é para a usarem sozinhos, mas para eles integrarem melhor os gestos e a coordenação motora e a representação icónica do gesto. Porque eu estou a ver daquele lado e agora tenho de fazer deste lado, até em termos de hemisférios cerebrais, até de direita e esquerda e de coordenação mexe com os hemisférios, até nós adultos temos dificuldades. Isso é um exercício fantástico porque estamos a ver em espelho.</i></p>

Anexo C - Fichas de Observação do Envolvimento da Criança: Grupo A

**PROJECTO DESENVOLVENDO A QUALIDADE EM PARCERIAS
FICHA DE OBSERVAÇÃO DO ENVOLVIMENTO DA CRIANÇA**

OBSERVADOR- Estagiária

DATA- 8 de junho de 2017

NOME DA CRIANÇA- Carlos

SEXO - Masculino

IDADE – 5

N.º DE CRIANÇAS PRESENTES- 13

N.º DE ADULTOS PRESENTES – 6

(M) Manhã / (T) Tarde	Níveis de envolvimento					Áreas de conteúdo	
	5	4	3	2	1	FPS	LOAE
Descrição de períodos de 2 minutos cada							
Hora- 11h10 min 1.º CONTO DA HISTÓRIA EM LGP	x					X	X
A criança mantém o olhar focado na intérprete no decorrer da atividade. A criança sorri ao ver alguns gestos da intérprete. A sua postura revela grande concentração, pois não faz movimentações. A criança evidencia persistência, pois mantém-se na atividade de forma contínua e intensa. A sua expressão facial, revela interesse e satisfação.							
Hora – 11h30 2.º CONTO DA HISTÓRIA EM LGP COM O LIVRO							
Inicialmente a criança revela alguma desconcentração, pois faz alguns movimentos repetitivos e descontrolados, contudo rapidamente se volta a focar na atividade. O seu olhar atento mantém-se, porém, a sua expressão facial revela a mesma intensidade em todos os momentos. Existem pequenas interrupções, mas a criança consegue retomar à atividade, com energia.		x				X	X

PROJECTO DESENVOLVENDO A QUALIDADE EM PARCERIAS
FICHA DE OBSERVAÇÃO DO ENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

NOME DO ESTABELECIMENTO EDUCATIVO

OBSERVADOR- Estagiária

DATA- 8 de junho de 2017

NOME DA CRIANÇA- Eugénia

SEXO - Feminino IDADE- 4

N.º DE CRIANÇAS PRESENTES- 13

N.º DE ADULTOS PRESENTES – 6

(M) Manhã / (T) Tarde	Níveis de envolvimento					Áreas de conteúdo	
	5	4	3	2	1	FPS	LOAE
Descrição de períodos de 2 minutos cada							
Hora- 11h10 min 1.º CONTO DA HISTÓRIA EM LGP		x				x	x
A criança mantém-se envolvida ao longo de um minuto, posteriormente tem alguns momentos de distração. Mantém o olhar na intérprete e vai sorrindo porque acha os gestos divertidos. A Criança faz algumas interrupções desviando o olhar da intérprete por alguns segundos, contudo evidencia momentos de grande intensidade na atividade.							
Hora – 11h30 2.º CONTO DA HISTÓRIA EM LGP COM O LIVRO						x	x
A criança foca o seu olhar nas ilustrações, desligando-se da intérprete. Não faz qualquer comentário. Apesar de se evidenciar concentrada, em alguns momentos, distrai-se facilmente com os estímulos à sua volta. Procura em alguns momentos o olhar dos colegas.			x				

PROJECTO DESENVOLVENDO A QUALIDADE EM PARCERIAS
FICHA DE OBSERVAÇÃO DO ENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

NOME DO ESTABELECIMENTO EDUCATIVO

OBSERVADOR- Estagiária

DATA- 8 de junho de 2017

NOME DA CRIANÇA- Urbano

SEXO - Masculino IDADE- 3

N.º DE CRIANÇAS PRESENTES- 13

N.º DE ADULTOS PRESENTES – 6

(M) Manhã / (T) Tarde	Níveis de envolvimento					Áreas de conteúdo	
	5	4	3	2	1	FPS	LOAE
Descrição de períodos de 2 minutos cada Hora- 11h10 min 1.º CONTO DA HISTÓRIA EM LGP A criança mantém o olhar focado na intérprete no decorrer da atividade e sorri sempre que os gestos lhe parecem engraçados. Não altera a sua postura no decorrer da atividade e demonstra muita concentração e intensidade durante a atividade.	x					x	x
Hora – 11h30 2.º CONTO DA HISTÓRIA EM LGP COM O LIVRO A criança divide o olhar entre a intérprete e o livro, e revela momentos de grande intensidade, uma vez que não faz cometários e expressão facial transmite alegria. Contudo, faz pequenas interrupções, demonstrando menos interesse, mas retoma rapidamente à atividade.		x				x	x

Anexo D - Fichas de Observação do Envolvimento da Criança: Grupo B

**PROJETO DESENVOLVENDO A QUALIDADE EM PARCERIAS
FICHA DE OBSERVAÇÃO DO ENVOLVIMENTO DA CRIANÇA**

NOME DO ESTABELECIMENTO EDUCATIVO

OBSERVADOR- Estagiária

DATA- 6 de junho de 2017

NOME DA CRIANÇA - Fábio

SEXO - Masculino IDADE- 5

(M) Manhã / (T) Tarde	Níveis de envolvimento					Áreas de conteúdo	
	5	4	3	2	1	FPS	LOAE
Descrição de períodos de 2 minutos cada							
Hora- 09h40 min – 1.º CONTO DA HISTÓRIA EM LGP	x					X	x
A Criança observa a intérprete sem qualquer distração. A sua postura mantém-se ao longo da atividade, bem como a sua expressão facial, evidenciando, ambas, concentração, energia e persistência. A criança mantém-se na atividade de forma intensa e prolongada.							
Hora – 10h00 2.º CONTO DA HISTÓRIA EM LGP COM O LIVRO							
É evidente um acentuado declínio na atenção da criança. Esta mantém-se focada apenas durante o primeiro meio minuto, sendo que no resto de tempo revelou-se distante da atividade. A criança demonstrou alguns momentos de concentração, mas muito reduzidos.			x			x	x

PROJETO DESENVOLVENDO A QUALIDADE EM PARCERIAS
FICHA DE OBSERVAÇÃO DO ENVOVIMENTO DA CRIANÇA

NOME DO ESTABELECIMENTO EDUCATIVO

OBSERVADOR- Estagiária

DATA- 6 de junho de 2017

NOME DA CRIANÇA - Bianca

SEXO - Masculino IDADE- 4

N.º DE CRIANÇAS PRESENTES- 17

N.º DE ADULTOS PRESENTES – 4

(M) Manhã / (T) Tarde	Níveis de envolvimento					Áreas de conteúdo	
	5	4	3	2	1	FPS	LOAE
Descrição de períodos de 2 minutos cada							
Hora- 09h40 min – 1.º CONTO DA HISTÓRIA EM LGP		x				X	x
A Criança mantém o olhar focado na intérprete a maior parte do tempo, contudo faz pequenas interrupções para alterar a sua postura e para olhar para a câmara, mas retoma rapidamente à atividade.							
Hora – 10h00 2.º CONTO DA HISTÓRIA EM LGP COM O LIVRO							
A criança não se envolve na atividade de forma contínua, sendo que se verifica algumas ausências da criança em que ela se distrai com o vestuário e com o comportamento de duas crianças de 3 anos. Além disso foca o olhar na câmara.			x			x	x

PROJETO DESENVOLVENDO A QUALIDADE EM PARCERIAS
FICHA DE OBSERVAÇÃO DO ENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

NOME DO ESTABELECIMENTO EDUCATIVO

OBSERVADOR- Estagiária

DATA- 6 de junho de 2017

NOME DA CRIANÇA- Júlia

SEXO - Feminino IDADE- 3

(M) Manhã / (T) Tarde	Níveis de envolvimento					Áreas de conteúdo	
	5	4	3	2	1	FPS	LOAE
Descrição de períodos de 2 minutos cada							
Hora- 9h40 min – 1.º CONTO DA HISTÓRIA EM LGP			x			X	x
A criança observa a intérprete, mas não se mantém focada, rapidamente, desvia olhar e perde-se com os estímulos à sua volta (câmara, colegas etc.). A sua expressão facial é fechada, não refletindo nenhuma emoção.							
Hora – 10h00 2.º CONTO DA HISTÓRIA EM LGP COM O LIVRO							
A criança desliga o olhar da intérprete e foca-se apenas no livro, contudo não revela intensidade nem persistência na atividade, uma vez que se distrai com a brincadeira de duas colegas, revelando-se ausente da atividade na maior parte do tempo.				x		x	x

N.º DE CRIANÇAS PRESENTES- 17

N.º DE ADULTOS PRESENTES – 4

Anexo E - Diário de Bordo: Grupo A

08/06/2017

Depois do 1.º momento (Conto da História em LGP)

Período de observação 1 min e 25 seg

Carlos identifica o gesto da galinha e as outras repetem, o Belmiro de 4 anos diz que o gesto está mal e que não deve ser assim, ao que a educadora responde *podemos inventar*. Uma criança pede para repetirem o gesto da galinha. A estagiária pergunta *o que conseguiram perceber da história?* A Irene de 4 anos diz que percebeu uma zebra. A educadora pergunta onde estava a galinha e o Carlos responde *numa montanha* (realiza o gesto feito pela intérprete no momento em que a raposa cai na palha).

A Yara diz: - E *também estava a nadar*.

A educadora pergunta porque é que a galinha estava a nadar e onde. As crianças respondem *no mar*. A estagiária questiona *no mar? As galinhas andam no mar?* As crianças riem-se e respondem que pode ter sido no rio.

No 2º momento (Conto da História em LGP com recurso ao livro)

Período de observação 18 min. e 30 seg.

Quando a intérprete faz o gesto do ancinho uma criança diz *“vai caçar”*, a educadora aproveita a observação para dizer que a raposa caça galinhas. A Matilde de 5 anos refere *foi a galinha que fez esta armadilha (ri)*. Quando se mostra a ilustração da galinha a passear junto ao lago e a raposa atrás o Alberto de 3 anos diz *“o sangue”!* E o Urbano da mesma idade refere *está quase a apanhá-la*. Quando a intérprete faz o gesto do lago, a Irene de 5 anos diz *água (fazem todos o gesto de lago em LGP)* Quando a intérprete faz o gesto da raposa a cair no lago, uma criança consegue identificar o momento da história. A intérprete faz o gesto da galinha a andar e as crianças imitam. A Ema de 4 anos revela

(in)compreensão da história, pois faz referência a outra história que não é perceptível o título.

No momento em que observam a ilustração da raposa atrás da galinha no monte de feno, realizam o gesto de saltar. A Yara refere que a raposa queria apanhar a galinha, quando observam a ilustração seguinte, da raposa a cair no feno riem-se. No momento a seguir A Yara diz *a raposa estava a espreitá-la* (reproduz o gesto). A Matilde volta a dizer que é uma armadilha. No momento do moinho, reproduzem os gestos do moinho e da farinha realizados pela intérprete e riem-se quando veem a ilustração da raposa coberta de farinha. Depois, no momento em que a raposa salta por cima da vedação, o Belmiro refere que a raposa queria apanhar a galinha e por isso, caiu no carrinho. A Yara diz que *ela tem medo de abelhas* quando observa a ilustração das abelhas atrás da raposa. (As crianças riem-se) A intérprete faz o gesto de abelha (pica + perigo) e a estagiária incentiva as crianças a realizarem o gesto de abelha.

No último momento compreendem que a galinha voltou para casa a salvo e fazem o gesto referente a casa. No final do conto, a educadora pergunta às crianças *“A raposa andava atrás da galinha porque? Queria ser amiga dela? O Carlos de 5 anos responde *queria comê-la*. De seguida, algumas crianças realizam os gestos alguns dos gestos que aprenderam.*

Anexo F - Diário de Bordo: Grupo B

06/06/2017

Após o 1.º momento (Conto da História em LGP)

Tempo de observação: 1 min 30 seg.

No final do conto em LGP as crianças recorrem-se da LGP para fazerem as palmas. Seguidamente, o Tiago de 6 anos diz:

- *Era a da Carochinha?* O santiago refere:

- *Era de uma raposa e uma galinha?* (intérprete representa as personagens para tentar ajudar). O Henrique diz: - *Uma cabra!* O Tomás *Os Três Porquinhos?* Depois de perceberem que as personagens da história são uma raposa e uma galinha, o Henrique de 4 anos diz:

- *Acho que já lemos essa, eu encontrei na biblioteca.* Quando se questionam as crianças sobre a razão da raposa anda atrás da galinha. O Santiago de 6 anos diz: - *queria comer a galinha*, e o Dário diz: - *E não, ela queria levá-la para casa*, o Hugo refere *queria levá-la para casa só para brincar*. Mais à frente volta a referir que *a raposa queria brincar com a galinha porque não tinha ninguém para brincar*. Depois, várias crianças referem que a raposa queria ser amiga da raposa, inclusive o Santiago. A Bianca de 4 anos utiliza a LGP para fazer o gesto de amiga.

No 2.º momento (Conto da História em LGP com recurso ao livro)

Tempo de observação: 6 min e 30 seg.

O Santiago lê o título da história. A educadora pergunta: - *Quem é a Dona Rosa?* Algumas crianças dizem que é a raposa. O Dário de 6 anos diz que a raposa estava a espiar a galinha e depois foi para ali, aponta para a ilustração (raposa aproximar-se do ancinho). No momento a seguir (ancinho a bater na cara da raposa), as crianças riem-se. Seguidamente, o Dário diz que a raposa caiu à água, quando vê a ilustração da galinha a passear no lago e a raposa a espreitar. No momento do moinho, o Santiago diz: - *A raposa tem azar, ficou tapada pela farinha*. O Tiago pede para ver a ilustração outra vez. O Santiago refere novamente:

- *A galinha tem azar, levou com o ancinho, caiu na água, ficou coberta de palha e por farinha!* No momento da história em que a raposa cai em cima do carrinho e bate contra as colmeias, as crianças mais velhas dizem que *a raposa foi contra as abelhas*. No final referem que a raposa não conseguiu apanhar a galinha e o Dário sorri e diz *a raposa fez partidas à galinha*.

Anexo G - Reconto da história “O Passeio da Dona Rosa”: Grupo A

Carlos 5 anos

Era uma vez uma galinha (faz o gesto) que montou uma armadilha a uma raposa. A galinha (faz o gesto) foi dar um passeio e encontrou uma raposa (faz o gesto).

Pausa (faz o gesto do moinho, mas não sabe explicar) A raposa (faz o gesto) estava quase a apanhar a galinha (faz o gesto) mas não apanhou porque não calhou. Continua a andar (faz o gesto) chegaram ao lago, a galinha viu o lago e a raposa para caçar atirou-a e caiu lá dentro. Continuaram a andar (faz o gesto) e chegaram ao moinho que estava a rodar e tinha um saco de farinha pendurado. A galinha continuou a andar, tinha o fio preso na perna e depois pumba caiu o saco e a raposa ficou cheia de farinha. Continuou a andar (faz o gesto,) a raposa estava a andar e encontrou a galinha, encontrou um monte de palha, a galinha e subiu (gestos da criança) e a raposa salta por cima da palha (gesto da criança) e a palha cai por cima dela (faz o gesto). Pausa (começa a fazer muito gestos porque não se lembra da história) Depois as abelhas picaram a raposa e a galinha conseguiu não ser apanhada porque a raposa caiu nas armadilhas e ela voltou para a capoeira.

Anexo H - Reconto história “O Passeio da Dona Rosa”: Grupo B

Santiago e Tiago 6 anos

Santiago – Raposa

Tiago – Galinha

Santiago - *A raposa está debaixo do galinheiro e (utiliza a LGP para explicar o ancinho a bater na cara da raposa)*

Tiago – *A galinha foi ao lago*

Salvador – *Chapinhou na água (faz o gesto), depois a raposa caiu na palha (faz o gesto)*

Tiago - *(representa por gesto a galinha a andar)*

Salvador- *A raposa caiu no carro e depois foi picada pelas abelhas (pergunta como se faz abelha em LGP).*

